



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Regulação Emocional, Experiência, Expressão e Controlo da Raiva em Adolescentes

Ana Maria Nunes Martins Salvador Nunes

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor António J. Santos

Coordenador do Seminário de Dissertação:

Professor Doutor António J. Santos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de António J. Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador do Seminário de Dissertação, pelo clima de abertura criado nas aulas, pelos conhecimentos transmitidos, por todos os esclarecimentos prestados e pela orientação possibilitada.

Aos colegas do Seminário de Dissertação pela disponibilidade para troca de conhecimentos.

À direção da escola secundária onde o estudo foi realizado, por toda a disponibilidade demonstrada nomeadamente nas diligências necessárias à aplicação oportuna dos instrumentos.

Aos meus filhos e aos familiares e amigos mais próximos, pelo carinho e apoio demonstrados em todas as etapas deste percurso.

E... ao Deus em que acredito...

RESUMO

Considerando a importância da regulação emocional para o funcionamento adaptativo e para o desenvolvimento psicológico saudável e também as específicas necessidades de compreensão e regulação da raiva, emoção com funções adaptativas, mas também associada a doença e comportamentos agressivos, estranha-se a pouca investigação relativamente à adolescência, bem como os poucos instrumentos de avaliação destes constructos em adolescentes comparativamente aos adultos. Assim, o presente trabalho pretendeu estudar as estratégias e a qualidade da regulação emocional e a experiência, a expressão e o controlo da raiva em adolescentes, alunos do terceiro ciclo do ensino básico, e verificar a possibilidade de existência de diferenças significativas em função do sexo, da idade e do ano de escolaridade. Para tal, procedeu-se à tradução e adaptação dos instrumentos *ERQ-CA* e *STAXI-NA* e ao uso de uma versão portuguesa do *ERICA*, tendo sido aplicados a uma amostra de 170 adolescentes de uma escola secundária da área da grande Lisboa, dos 7º, 8º e 9º anos escolares. Verificou-se a fiabilidade de todas as subescalas dos instrumentos, menos de uma, e a congruência das relações entre as subescalas com as dos instrumentos originais. Concluiu-se a influência significativa do sexo nas variáveis “Temperamento de raiva”, “Expressão da raiva (in)”, “Raiva reativa” e “Responsividade situacional”, em favor das raparigas, e a influência significativa do ano de escolaridade nas variáveis “Controlo da raiva (in)” e “Reavaliação cognitiva”. Havendo diferenças nestes resultados, quanto à literatura, propõem-se estudos integrando também avaliação qualitativa, visando a obtenção de uma compreensão mais aprofundada, na adolescência, dos ditos constructos.

Palavras-chave: adolescência, regulação emocional, raiva

ABSTRACT

Considering the importance of emotional regulation for the adaptive functioning and healthy psychological development as well as the specific need of understanding and regulating anger, a type of emotion with adaptive functions, also associated with illness and aggressive behavior, it is strange to find scarce research regarding adolescence as well as very few assessment measures of these constructs in adolescents compared to adults. Thus, this work aimed at studying the strategies and the quality of emotional regulation and anger experience, anger expression and anger control in adolescents, students of the third cycle of basic education, to verify the possibility of finding significant differences according to gender, age and grade they are attending. To do this, we proceeded to the translation and adaptation of *ERQ-CA* and *STAXI-NA* and we used a Portuguese version of *ERICA* in the assessment of 170 adolescents from a secondary school in the outskirts of Lisbon, from the 7th, 8th and 9th grade. The reliability of all subscales, less than one, were confirmed and also the congruence of the subscales relations with the original measures. There were significant differences in the scales levels of “Anger-Trait temperament”, “Anger-Trait reaction”, “Anger-expression (in),” and “Situational responsiveness” where girls had higher scores than boys, and the results also pointed to grade interference in the scales levels of “Anger-control (in)” and “Reappraisal”. Since these results are somewhat different from those reported, we propose studies integrating qualitative assessment, in order to obtain a deeper understanding of the referred constructs in adolescence.

Key-words: emotional regulation, anger, adolescence

ÍNDICE

Introdução	1
Objetivos do Estudo	2
Revisão da Literatura.....	3
Emoção	3
Regulação Emocional	7
Diferenças individuais	14
Adolescência	16
Raiva	17
Raiva, hostilidade e agressão	19
Avaliação da raiva	20
Estado e traço de raiva	22
Expressão e controlo da raiva	22
Diferenças individuais – sexo, idade e ano de escolaridade	23
Metodologia	26
Participantes	26
Instrumentos.....	26
Emotion Regulation Index for Children and Adolescents, ERICA	27
Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)	28
Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes, STAXI-NA	29
Procedimentos.....	30
Resultados	32
Fidelidade das Subescalas.....	32
<i>STAXI-NA</i>	32
Parte I – Estado de Raiva	32
Parte II – Raiva-Traço	32
Parte III – Controlo e expressão da raiva	32
<i>ERQ-CA</i>	33
<i>ERICA</i>	33
Análise Descritiva.....	34
<i>STAXI-NA</i>	34
Parte I – Estado de raiva	34
Parte II – Raiva-Traço	35

Parte III – Controlo e expressão da raiva	35
<i>ERQ-CA</i>	36
<i>ERICA</i>	36
Relações entre as Dimensões da Raiva	37
Relações entre as Dimensões da Regulação Emocional	38
Relações entre as Dimensões da Raiva e as da Regulação Emocional	39
Diferenças em Função do Sexo e do Ano de Escolaridade	40
Temperamento de raiva	40
Expressão da raiva (out)	41
Expressão da raiva (in)	42
Responsividade situacional	42
Raiva reativa	43
Controlo da raiva (in)	43
Reavaliação cognitiva	44
Controlo emocional	44
Discussão	46
Regulação emocional	47
Raiva	47
Diferenças em Função do Sexo	49
Diferenças em Função do Ano de Escolaridade	50
Limitações	50
Conclusões e Perspetivas de Futuro	51
Referências	53
Anexos	60
Anexo A	60
Anexo B	61
Anexo C	62
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1	38
Tabela 2	39
Tabela 3	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 41

Figura 2 41

Figura 3 42

Figura 4 42

Figura 5 43

Figura 6 43

Figura 7 44

Figura 8 45

INTRODUÇÃO

As emoções ocupam um lugar central na vida humana (Sroufe, 1995) e têm sido alvo de diversos estudos ao longo dos tempos, continuando a ser objeto da investigação. Elas são onnipresentes na nossa vivência quotidiana, fornecendo constantemente informações pessoais (Strongman, 2003). Cabe à Filosofia a primeira teoria sobre a emoção e, durante muito tempo, opôs-se esta à razão, sendo as emoções vistas como algo a contrariar, a proteger, ou, pelo menos, a conter (Strongman, 2003). São muitos os teóricos que concetualizam as emoções como um processo complexo, envolvendo aspetos neurobiológicos, fisiológicos, comportamentais e cognitivos, sendo a definição de emoção muito influenciada pela ênfase dada por cada teórico aos mecanismos envolvidos neste complexo processo. Alguns autores dão centralidade ao aspeto cognitivo da avaliação, quer dos acontecimentos quer das próprias emoções deles resultantes, sendo longa a discussão sobre a questão de ser a avaliação que precede a emoção ou se a emoção decorre sem avaliação em alguns casos (Strongman, 2003).

Esta discussão ganha uma maior importância tendo em consideração o que se passa na nossa vida quotidiana, em que vivenciamos uma variedade de acontecimentos geradores de emoções ou estes gerados por elas, levando-nos à questão da regulação das emoções. Assim, regular as emoções na vida de todos os dias surge como uma necessidade da vida civilizada, sendo a capacidade de regular as emoções essencial para o funcionamento adaptativo (Gross, Richards & John, 2006), para além de reconhecida a importância da regulação emocional no desenvolvimento psicológico saudável (Gullone & Taffe, 2012). Apesar de toda a importância dada à regulação emocional nas últimas duas décadas, a investigação tem-se centrado mais nos períodos da infância e dos adultos, negligenciando-se o que se passa entre a infância média e a adolescência (Gullone & Taffe, 2012), sendo escassos os instrumentos da regulação emocional em adolescentes (MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010).

A adolescência é um período oportuno para explorar processos e relações com a regulação emocional, pelas várias transformações envolvidas no processo (Silk, Steinberg & Morris, 2003). Também a prevalência de várias formas de psicopatologia, incluindo perturbações afetivas e comportamentais, aumenta dramaticamente durante este período, podendo a regulação emocional estar implicada em diversas formas de psicopatologia nos

adolescentes, incluindo perturbações de internalização e de externalização (Silk, Steinberg & Morris, 2003).

Uma emoção cujas necessidades de compreensão e de regulação se tem feito sentir é a raiva que Averill (1982), citado por Strongman (2003), considera conflituosa, estando biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e a convivência social, o simbolismo e a consciência de si mesmo. Sendo uma das emoções discretas contém, como elas, informação única e valiosa sobre a relação das pessoas com os seus contextos e pode habilitá-las a responder de forma adaptativa às mudanças nos mesmos (Lazarus & Smith, 1988). Com efeito, a importância de se compreender a expressão da raiva em crianças e adolescentes é relevante, uma vez que está associada a desadaptação e a várias doenças nos adultos (Kerr & Schneider, 2008), sendo também um elemento importante na predição e no controlo dos comportamentos de socialização da infância (Del Barrio, Aluja & Spielberger, 2004). Vários estudos mostram que a raiva se relaciona com comportamentos de oposição, agressão física e verbal e violência, sendo estas as razões mais comuns para a indicação de crianças para os serviços de saúde mental (Blake & Hamrin, 2007). Apesar disso, tem havido muito menos investigação nas relações da expressão da raiva não adaptativa nas crianças e nos adolescentes do que nos adultos (Kerr & Schneider, 2008) e também a avaliação da raiva nas crianças foi muito menos desenvolvida do que nos adultos (Del Barrio, Spielberger & Aluja, 2005).

Tem havido um crescente interesse pelos comportamentos não adaptativos no meio escolar, com destaque para a violência, e também uma crescente preocupação mostrada nos diversos agentes nele atuantes, sendo comuns nos meios de comunicação social uma grande visibilidade da temática (Seixas, 2005). Para além disso, é obrigatória nas escolas portuguesas a educação para a saúde, com um dos focos principais na prevenção da violência e na promoção de relações interpessoais gratificantes (Lei 60/2009).

Objetivos do Estudo

Assim, pretende-se estudar as estratégias e a qualidade da regulação emocional e também a experiência, a expressão e o controlo da raiva em adolescentes, alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, pretendendo-se compreender as temáticas referidas e saber se há diferenças significativas entre sexos, anos de escolaridade e relativas à idade.

REVISÃO DA LITERATURA

Emoção

Sroufe (1995) refere que as emoções têm um lugar central na vida humana, sendo parte de todas as interações críticas com o ambiente. O autor refere trabalhos de vários autores segundo os quais as emoções dirigem e, por vezes, perturbam a ação, e são a moeda de troca das relações pessoais. Vários teóricos presumem que devem ser vistas como transações complexas com o ambiente e muitos reconhecem-lhes um papel no processo cognitivo e todos as associam às mudanças fisiológicas (Sroufe, 1995). Na revisão de literatura efetuada por aquele autor, considera-se que muitos teóricos descrevem o comportamento emocional em termos de uma cadeia de eventos como: estímulo num contexto → processo cognitivo → sentimento experimentado → comportamento, sendo possível serem os últimos eventos a influenciarem o processo cognitivo ou até os estímulos percebidos, referindo-se muitos teóricos a uma contínua modulação de emoções e havendo consenso sobre as emoções deverem ser concetualizadas em termos de um processo complexo.

A definição de emoção não é consensual para os teóricos (Izard, 2007; Sroufe, 1995) e a ênfase que cada teórico coloca nos mecanismos envolvidos neste processo complexo influencia a sua definição de emoção. Sroufe (1995) refere a ênfase posta por Izard (1978, 1990) na função comunicativa da emoção humana e o seu papel na adaptação, a ênfase de Arnold (1960) no papel importante na condução do comportamento, definindo o núcleo da emoção como uma tendência de ação sentida, enquanto considera que Plutchik (1983) defende que as emoções podem unicamente ser definidas como cadeias complexas de eventos.

Assim, Sroufe (1995) define emoção como uma “reação subjetiva a um evento saliente, caracterizada por mudanças fisiológicas, experienciais e comportamentais” (p. 15) e considera ser melhor compreendida como um processo dinâmico e um sistema organizado em volta de componentes interdependentes que vão originar diferenças individuais na forma de experienciar as emoções ao longo do desenvolvimento. Considera também que na ontogénese e na expressão de emoções específicas ou afetos existem pistas para a compreensão do processo da regulação emocional.

Strongman (2003), na sua longa revisão sobre as teorias da emoção, considera que a emoção é uma “ocorrência quotidiana, se não momento a momento e um fornecedor omnipresente de informações pessoais” (p. 10). Refere que a teoria das emoções se originou

na Filosofia e que as emoções foram durante muito tempo contrastadas com a razão e vistas como algo contra o que se devia trabalhar, proteger ou, pelo menos, conter. Para o autor os primeiros teorizadores sobre emoções começaram a considerar as origens e o desenvolvimento da emoção e a distinção entre emoção e não-emoção e reconheceram que as emoções tinham o seu lado comportamental, expressivo e que podiam ser vistas como funcionais num sentido evolucionário, apoiando-se estas teorias na biologia ou na interação social. Destaca Darwin (1872) como o primeiro a considerar que a emoção está profundamente enraizada na história da evolução e que tem um valor de sobrevivência, ideias prosseguidas por McDougall (1910, 1923, 1928), citado, que ligou a emoção à motivação. Strongman (2003) refere James-Lange (1884, 1885) e Cannon, com Bard (1915, 1927, 1931, 1932) como os primeiros a dar atenção à importância do corpo na emoção, afirmando que a controvérsia entre estes autores sobre qual a ordem dos eventos permanece relevante até à atualidade.

Segundo Strongman (2003), os autores da análise fenomenológica centram-se no significado da emoção, permanecendo este na pessoa ou no seu ambiente social. Afirma que a maior parte da investigação e teoria sobre o comportamento emocional tem-se focado no que é diretamente observável e mensurável, sendo a emoção vista, nesta abordagem, como uma resposta, ou um alargado conjunto de respostas, básica para a vida. Os investigadores das teorias comportamentalistas põem a tónica no que está mais disponível para a investigação empírica, podendo, assim, a emoção ser definida em termos das operações consideradas necessárias para a realizar. Para Strongman (2003) estas teorias não vão suficientemente longe, deixam de fora a experiência subjetiva da emoção e tentam também deixar de fora as cognições. Já revendo as teorias da psicologia cognitivista sobre a emoção, o autor considera que parte delas tem em conta, particularmente, a avaliação, enquanto outras dão mais importância às ligações fisiológicas e outras aos aspetos interpessoais. O autor destaca a importância dada à relação entre emoção e cognição, considerando ser quase impossível conceber a emoção sem considerar a cognição, e a importância crucial da teoria da avaliação para a compreensão das ligações entre emoção e cognição e ainda com as memórias e as crenças.

Strongman (2003) considera a teoria das emoções de Lazarus (1991a, b) bastante completa, sugerindo esta que o processo emocional envolve muitas variáveis organizadas de forma interdependente e considera os aspetos relacionais, cognitivos e motivacionais

envolvidos no processo emocional, uma vez que atribui grande importância ao significado da relação pessoa-ambiente, com todos os benefícios ou desvantagens da mesma, sendo central a questão da avaliação e ligando-se esta à motivação (importância dos objetivos, congruência dos objetivos e tipo de envolvimento do ego).

Também a teoria de Frijda (1993) dá centralidade à avaliação, considerando que todas as emoções a implicam, quer, primeiramente, no julgamento emocional de um acontecimento, quer, posteriormente, na avaliação da emoção daí resultante. Considera as avaliações na emoção como automáticas, logo, não conscientes, embora alguns antecedentes da emoção possam envolver deliberação e raciocínio. O autor sublinha que a avaliação e a emoção geralmente ocorrem dentro de uma alargada sequência de cognições. Frijda (1988) expôs uma teoria da emoção assente na defesa da existência de regularidades empíricas, que designa como leis, na emergência e na experiência das emoções. Assim: - as emoções são resposta a eventos significativos para as pessoas (“significado situacional”, p. 349), sendo, por isso, experiências subjetivas; - a experiência emocional vai além dos aspetos fisiológicos, considerando o autor uma “consciência do estado de prontidão para a ação” (p.351); - todas as emoções envolvem alguma mudança nessa “prontidão para a ação” passível de fazer desaparecer ou lesar o que a motiva; - as emoções são suscitadas por eventos considerados como reais (“realidade aparente”, p. 352) e a sua intensidade corresponde ao grau dessa consideração; - são sobretudo suscitadas por mudanças reais ou expectáveis em situações favoráveis ou desfavoráveis, dependendo a sua intensidade do grau dessa mudança, da habituação dos indivíduos aos efeitos de prazer e de dor e do seu quadro de referências. O autor considera que também a resposta emocional tem propriedades regulares, sendo uma delas o facto de cada impulso emocional suscitar um impulso secundário que tende a modificá-lo com vista às suas possíveis consequências, destacando o autor o efeito de moderação da resposta cujo mecanismo principal é a inibição da mesma. Isto aproxima-nos da regulação emocional.

A longa discussão sobre a questão de ser a avaliação que precede a emoção, ocorrendo esta depois, ou se a emoção ocorre sem avaliação em alguns casos adquiriu maior relevância, de acordo com Strongman (2003), no debate entre Lazarus (1982, 1984) e Zajonc (1980, 1984) citados. Lazarus defendia que os aspetos pessoais dão cor ao processamento das experiências e que nós não temos que ter informação completa antes de reagir emocionalmente ao significado, não havendo exceções na avaliação cognitiva do significado

subjacente a todos os estados emocionais, e Zajonc argumentava que não só a cognição não precede a emoção, como ambas são independentes, precedendo a emoção a cognição. Isto ganha importância maior na consideração do que se passa na vida quotidiana, levando-nos à questão da regulação emocional.

Strongman (2003) inclui num conjunto de teorias que considera ambiciosas, por integrarem várias perspetivas, as teorias de Oatley e Johnson-Laird (1987, 1992) de Izard (1991, 1992) e de Frijda (1986). Oatley e Johnson-Laird (1987, 1992), citados, empreenderam uma teoria da emoção na qual as emoções são vistas como formas de comunicação entre as várias partes do sistema cognitivo, entre as pessoas na interação social e também da própria pessoa consigo mesma sobre a modificação de avaliações. A sua teoria centra-se nos objetivos e não nos comportamentos. As emoções negativas são consequentes a problemas com os quais é difícil lidar. Elas não são necessariamente desagradáveis ou evitadas, mas podem prover informações úteis, como a de as estruturas cognitivas ou os hábitos do indivíduo terem de ser alterados. Assim, as emoções funcionariam como alertas de uma necessidade de lidar com algo. Consideram cinco emoções básicas (felicidade, tristeza, medo, raiva, repugnância) às quais associam sinais de controlo particulares, como, por exemplo, a raiva ocorre quando um plano é frustrado e sugere a necessidade de um maior esforço ou de ser agressivo, a felicidade ocorre quando os objetivos estão a ser atingidos e sugere que o plano deve continuar.

Izard (1972, 1977, 1991), citada por Strongman (2003), desenvolveu uma Teoria Diferencial das Emoções na qual define a emoção como um processo complexo com aspetos neurais, neuromusculares, expressivos e experienciais. Vê a emoção como um sistema motivacional, um processo da personalidade que atribui significado à existência humana e que determina os comportamentos que podem variar da violência ao sacrifício humano. Considera dez emoções fundamentais ligadas ao sistema motivacional: interesse, divertimento, surpresa, tristeza, raiva, repugnância, desprezo, medo, vergonha e timidez.

Campos et al (2004), por sua vez, consideram que a emoção é o processo de registo do significado de um acontecimento físico ou mental, de acordo com a forma como o indivíduo constrói o seu significado. A natureza do significado (insulto percebido, ameaça à vida, desaprovação de outrem, etc) determina a qualidade da resposta emocional. O grau do significado percebido determina a magnitude da resposta emocional assim como a sua urgência.

Izard (2007) propõe um modelo que considera a produção contínua de emoções como um fator de organização da consciência e como uma influência na mente e no comportamento.

Gross e Thompson (2007) consideram que as emoções se manifestam quando um sujeito se liga a uma situação e a vê como relevante para os seus objetivos (podendo estes ser duráveis ou transitórios, de ordem central ou periférica, conscientes e complexos ou inconscientes e simples, partilhados e compreendidos por outros ou altamente idiossincráticos). Consideram as emoções um fenómeno multifacetado e insistem na importância do significado que o indivíduo atribui às situações, mudando as emoções de acordo com a mudança de significado. Assim, acentuam a maleabilidade das emoções e consideram que é este aspeto que possibilita a regulação emocional. Apresentam um modelo processual da emoção, o qual representa a sequência “*Situação*” (uma situação relevante psicologicamente, frequentemente externa mas também podendo ser interna baseada em representações mentais) → “*Atenção*” → “*Avaliação*” → “*Resposta*” (resposta emocional, envolvendo mudanças nos sistemas de resposta experienciais, comportamentais e neurobiológicos), salientando o aspeto reversível de todo o processo, podendo as emoções levar a mudanças no ambiente cujos efeitos alteram a probabilidade de ocorrências ulteriores dessas e de outras emoções.

Regulação Emocional

A definição de regulação emocional é um processo complexo pelos vários aspetos envolvidos. Segundo Garber e Dodge (1991), a regulação emocional ocupa um lugar importante na investigação científica desde há muito. Fundamentam esta afirmação com referência às teorias de vários autores em que o tema foi de alguma forma abordado, tais como: Darwin (1872) - notando que certas formas de expressão emocional se baseavam nos seus aspetos funcionais e regulatórios -; Freud (1926/1977) - teoria do desenvolvimento psicosexual; tentativas do indivíduo para regular e controlar a expressão dos impulsos emocionais através dos mecanismos de defesa -; controvérsia entre Cannon (1927) – experiência emocional como resultado direto da atividade cerebral -, e James (1884), Lange & James (1922) – a experiência emocional é regulada através de processos cognitivos, sinais

comportamentais e aspetos autonómicos -; Frijda (1986) - o significado funcional pode explicar muitas das formas das expressões faciais (expressão de repugnância reduz o contacto sensorial com comidas desagradáveis).

Garber e Dodge (1991) consideram que o termo regulação emocional foi usado em três sentidos: a regulação das emoções por um regulador externo; as emoções enquanto reguladoras de um constructo externo (cognições); a emoção como descritor qualitativo da regulação, sendo alguma regulação não emocional e alguma emocional. Os autores consideram que a regulação emocional é um “intradomínio”, citando Dodge (1989), que define regulação emocional como o processo pelo qual a ativação num domínio de resposta serve para alterar, dosear ou modular a ativação noutro domínio de resposta.

Cicheti, Ganibar e Barrett (1991) definem regulação emocional como os fatores intra e extraorgânicos pelos quais a estimulação emocional é redirecionada, controlada, modulada e modificada para permitir ao indivíduo funcionar adaptativamente nas situações emocionais. Os sistemas reguladores da emoção são essenciais para o indivíduo manter um nível tolerável mas flexível de expressões afetivas o qual é necessário ao funcionamento adaptativo ao longo da vida.

Masters (1991) também considera que a aquisição de uma efetiva regulação emocional é um dos aspetos mais importantes do desenvolvimento social e da personalidade. Considera a regulação emocional num sentido teleológico, como as estratégias deliberadas ou tentadas com o propósito de controlar o afeto, podendo este propósito ser uma intenção consciente ou implícita. A intencionalidade pode ser exterior ao indivíduo: um agente de socialização que sugere ou encoraja a criança a adotar uma determinada estratégia. O autor diferencia entre mecanismos e processos de regulação emocional. Destina o termo mecanismos às vias não deliberadas, como todas as respostas dos sistemas nervosos simpático e parassimpático à emoção ou às experiências geradoras de emoção, citando Katz & Gottman (1991), assim como as variações do nervo vago, citando Porges (1991). Destina o termo processos para as estratégias pelas quais a regulação do afeto pode ser levada a cabo (e.g. a desatenção seletiva ou a atenção seletiva).

O autor distingue também duas motivações para a regulação emocional: a pessoal (autorregulação) e a social (regulação da emoção nos outros). Assim, os mecanismos e as estratégias de regulação emocional pessoais integram o indivíduo e podem ser executados internamente ou requerendo a manipulação do comportamento de outros com vista a um

impacto no *self* (e.g. procura de conforto ou simpatia). Já as estratégias sociais focam-se na regulação dos estados emocionais dos outros. Distingue três subtipos de estratégias pessoais internas: comportamentais, (e.g. autogratificação, respirar fundo, abandono de um espaço), cognitivas (e.g. centramento em pensamentos positivos, seleção de formas de distração) e fisiológicas (e.g. respostas fisiológicas básicas como os reflexos do nervo vago ou a hiperventilação voluntária).

Num estudo do autor com colaboradores, com crianças entre os 5 e os 8 anos, sobre estratégias para dominar a raiva e a tristeza em si próprios, verificou-se que as estratégias nomeadas cabiam num número limitado de categorias significantes, sugerindo algum conhecimento social partilhado sobre o assunto, sendo aproximadamente 22% das estratégias de tipo pessoal (autogratificação, distração cognitiva, afastamento), 20% referentes a interação social positiva (social ou física) e 14% referentes ao empreendimento de uma ação corretiva, dispersando-se o resto por categorias menos comuns. As crianças mais novas propunham mais estratégias de interação física e as mais velhas propunham mais intervenções cognitivas.

Izard e Kobak (1991), referindo vários autores, salientam o uso de uma componente da emoção (expressão) para regular outra emoção, sugerindo, para o futuro, uma maior importância a ser dada à canalização e utilização das emoções negativas em vez da supressão das mesmas. Salientam a evidência das funções adaptativas das emoções, incluindo das negativas, referindo a afirmação de um refém (Robert Polhil), ao ser libertado após três anos de cativeiro no Líbano, de que tinham sido a sua raiva e o seu sentido de humor que o tinham mantido livre. Segundo os autores, as emoções têm a capacidade de se regularem umas às outras: a raiva atenua o medo e a tristeza e, assim, pode aliviar o isolamento e as tendências depressivas. Também referem os diferentes limiares individuais para as emoções de acordo com as composições biológicas e herança genética de cada pessoa, sendo que o que provoca irritação ou apreensão num indivíduo pode gerar raiva ou pânico noutro, referindo os estudos de Kagan, Reznick & Snidman (1988) sobre a evidência da hereditariedade das emoções e dos traços de personalidade. Também consideram que a personalidade individual, concebida como um conjunto de sistemas, pode ser vista como tendo mecanismos regulatórios inerentes, tendo o sistema cognitivo capacidade de regular o sistema emocional.

Também Thompson (1994) refere a falta de uma clara definição de regulação emocional e define-a como consistindo em intrínsecos e extrínsecos processos responsáveis

por monitorizarem, avaliarem e modificarem as reações emocionais, especialmente as suas características de intensidade e de duração. Considerando que a emoção é um fenómeno multifacetado, também refere que a regulação emocional não se refere a um fenómeno unitário, mas é principalmente uma rúbrica concetual ampla, abrangendo uma série de processos vagamente relacionados entre si. O autor salienta a importância da gestão da entrada da informação que desperta emoções e, baseado nos estudos de Band & Weisz (1988) de Harris & Lipian (1989) e de Mischel & Mischel (1983), refere que à medida que as crianças adquirem conceitos de emoção mais complexos e mais orientados psicologicamente, as suas estratégias para a autorregulação da emoção aumentam envolvendo o redirecionar interno da atenção, por exemplo tendo pensamentos agradáveis durante uma experiência desagradável ou atemorizadora. Refere também que a emoção pode ser regulada pela alteração das interpretações das informações, como ilustrado pelos mecanismos de defesa que reduzem a ansiedade e outras emoções negativas (negação, projeção, racionalização, repressão, etc), citando o estudo de Case, Hayward, Lewis, & Hurst (1988).

Thompson (1994) refere que as diferenças individuais na regulação emocional ocorrem mais em múltiplas dimensões do que num único eixo. Os indivíduos variam no seu conhecimento da necessidade da regulação emocional em situações específicas, na sua consciência de estratégias alternativas, na sua flexibilidade de aplicação de diferentes estratégias de regulação e em outras componentes do controlo emocional. Chama a atenção para a necessidade de definir o que se entende por regulação emocional ideal, considerando que pode ser vista de dois modos: ou como um processo – uma série de estratégias que permitem flexibilidade, rápidas reavaliações das situações geradoras de emoções, acesso a uma ampla variedade de emoções e metas eficientemente definidas -, ou em vista dos resultados.

Sroufe (1995) considera que a regulação da díade cuidador – criança representa um protótipo para a autorregulação. Defende que a progressão da segurança externa para uma maior confiança interna é a chave no desenvolvimento da autorregulação das emoções. Considera o desenvolvimento emocional como o crescimento da consciência e o crescimento do *self*, defendendo que uma compreensão da autoconsciência e da consciência dá sentido às emoções de culpa e de vergonha das crianças pequenas. Descreve a autorregulação como a progressiva internalização dos padrões anteriores da regulação do cuidador e dos da regulação da díade.

Para Gross (2002) é “o processo pelo qual nós influenciemos as emoções que sentimos, quando as sentimos” (p. 282).

Eisenberg et al. (2004) diferenciam entre “controle esforçado” – a habilidade para voluntariamente inibir ou ativar comportamentos - e “controle reativo” – tendência relativamente inflexível para se ser ou excessivamente impulsivo ou inibido. Referem que Rothbart (1989) usara pela primeira vez o termo “controle esforçado” para descrever o nível de controle que emerge no desenvolvimento das crianças. Para Eisenberg & Spinrad (2004), o primeiro constructo é essencial na sua definição de “regulação emocional esforçada”, enquanto o segundo é menos acessível ao controle voluntário e está relacionado com a reatividade temperamental. Citam Block & Kremen’s (1996), estipulando que muitos de nós gostaríamos de funcionar com quanto menos controle quanto possível e só com o controle necessário. Os indivíduos podem ser propensos a um excessivo controle e serem inibidos de forma não adaptativa ou propensos a um controle insuficiente e serem impulsivos de forma não adaptativa. Eisenberg et al (2004), pelo seu lado, verificaram que a impulsividade e um insuficiente “controle esforçado” prediziam diretamente problemas de externalização e a relação aumentava se as crianças também estavam classificadas, pelos professores, como altamente predispostas a atitudes de raiva.

Já Campos et al. (2004) apresentam uma abordagem unitária quanto à emoção e à regulação emocional. Para se classificar um comportamento como uma determinada emoção (vergonha, por exemplo) tem que se compreender a função que o comportamento tem na sua interação com o mundo, como esses comportamentos se relacionam com o problema que a pessoa enfrenta e que papel têm na resolução do problema. Consideram que a função do comportamento é o princípio organizador da classificação das reações emocionais, possibilitando diferenciar a raiva do medo, ou cada emoção das outras. Para estes autores, emoção e regulação emocional centram-se na ação de lidar com os problemas da existência e da adaptação ao passado reconstruído, ao presente em curso e ao futuro previsível.

Os autores definem a regulação emocional como a modificação de qualquer processo no sistema gerador de emoções ou das suas manifestações no comportamento. O processo que modifica as emoções provém do mesmo conjunto de processos como os que estão envolvidos em primeiro lugar na emoção, excetuando-se a intervenção de alguém numa situação alheia (a mãe que acalma o bebé zangado ou assustado, por exemplo). A regulação ocorre em todos os níveis do processo emocional, em todas as vezes que a emoção é ativada, e é evidente mesmo

antes de uma emoção se manifestar. Além disso, a regulação emocional - para os autores, considerada em termos de processos inibitórios corticais, consciência da resposta potencial, interpretação das circunstâncias suscitadoras, seleção e ainda outros – pode preceder a geração de uma emoção, em alguns casos prevenir a manifestação de uma emoção na sua totalidade, e noutros casos mudar a qualidade da emoção.

Thompson et al. (2003) concluíram que no primeiro ano da criança, os processos excitatórios e inibitórios estabilizam e que os bebés desenvolvem gradualmente uma maior habilidade para inibir ou maximizar a intensidade e a duração das reações emocionais e ao mesmo tempo também adquirem uma maior diversidade de respostas emocionais. Também considerou que as intervenções dos cuidadores no sentido de regular as emoções podem, com o tempo, contribuir significativamente para os estilos de regulação emocional das crianças.

Saarni et al. (2006) consideram que a regulação emocional, considerada de um ponto de vista da gestão dos comportamentos expressivos de emoções (por exemplo, sorriso, riso, choro), pode ter um papel de moderador entre as circunstâncias interpessoais que um indivíduo enfrenta e os seus motivos pessoais para obtenção de um resultado social. A gestão dos comportamentos expressivos de emoções pode ser usada para aumentar ou diminuir os tipos de interação social que se deseja ter com os outros. Os autores consideram que numerosos estudos mostram que as crianças estão bem conscientes de que as suas expressões emocionais influenciam as respostas dos seus pares. Citam os estudos de Ramsden e Hubbard (2002) sobre os efeitos das orientações dos pais na regulação emocional das crianças. Os resultados indicaram que se verificava uma relação mais forte com a agressão nos casos da regulação emocional não ser orientada, devendo unicamente às crianças; mas a aceitação parental das emoções das crianças estava positivamente relacionada com níveis mais altos de regulação emocional. Citam também um estudo de Gumora e Arsenio (2002), no qual os autores verificaram que as médias de classificações de crianças entre o 6º e o 8º ano de escolaridade podiam ser preditas pela sua regulação emocional e pela sua predisposição quanto às tarefas académicas.

Já Gross e Thompson (2007) definem a regulação emocional como um conjunto heterogéneo de processos pelo qual as emoções são reguladas. Consideram que a regulação emocional respeita a um tipo de processos que fazem parte do espectro muito mais amplo que é o dos processos de regulação do afeto os quais incluem estratégias de *coping*, processos de

regulação do humor e os mecanismos de defesa, distinguindo cada um destes conceitos. Salientando que ainda se levanta a questão de a regulação emocional ser intrínseca ou extrínseca, referem que a investigação sobre os adultos se foca nos processos intrínsecos de regulação emocional, enquanto que a investigação do desenvolvimento se foca nos processos extrínsecos. Assinalam três aspetos nucleares na regulação emocional: 1º - as pessoas podem regular as emoções; 2º - reconhecem o envolvimento de aspetos inconscientes na regulação emocional, difíceis de avaliar, preferindo considerar um continuum entre regulação consciente, esforçada e controlada e inconsciente, sem esforço e automática; 3º - não assumem haver, *a priori*, formas de regulação emocional melhores que outras, dependendo sempre os resultados do contexto.

Estes autores apresentam um modelo de processos de regulação emocional baseado no seu modelo processual de emoção, consistindo em cinco pontos em que cada indivíduo pode regular as suas emoções: “*Seleção da situação*”, “*Modificação da situação*”, “*Direção da atenção*”, “*Mudança cognitiva*”, “*Modulação da resposta*”. Passando à explicitação de cada ponto, temos que: - “*Seleção da situação*” respeita a uma avaliação antecipada pelo indivíduo das situações geradoras de emoções menos ou mais agradáveis, levando-o a evitar umas e a escolher outras; requer, muitas vezes, a perspetiva de outros, pais, por exemplo, na infância, ou terapeutas na idade adulta; - “*Modificação da situação*” consiste numa mudança nas condições externas, físicas e ambientais de uma situação, possibilitando um impacto emocional mais de acordo com os objetivos do indivíduo; - “*Direção da atenção*” refere-se à forma como os indivíduos dirigem a sua atenção dentro de uma dada situação de forma a influenciarem as suas emoções; será o primeiro processo de regulação emocional a surgir no desenvolvimento, parecendo ser usado desde a infância até à idade adulta, particularmente quando não é possível escolher outra situação ou modificá-la; como uma versão interna de “*Seleção da situação*”, assenta em duas estratégias principais: distração (a atenção foca-se em diversos aspetos da situação ou retira-se da situação por inteiro) e concentração (a atenção foca-se nas características emocionais da situação, podendo atingir o grau de ruminação); - “*Mudança cognitiva*” respeita à forma como os indivíduos alteram a avaliação da situação, alterando a sua importância emocional ou os pensamentos sobre ela ou sobre a sua própria capacidade de gerir as exigências que lhes são colocadas pela situação; destaca-se uma das suas formas bastante estudada, a “*Reavaliação*”, respeitante à alteração do significado da situação de modo a alterar o seu impacto emocional; - finalmente, a “*Modulação da resposta*” ocorre tarde no processo gerador de emoções, depois das tendências de respostas terem sido

iniciadas, referindo-se ao processo de influenciar, tão diretamente quanto possível, as respostas fisiológicas, experienciais ou comportamentais (e.g. tomada de ansiolíticos; formas de exercício físico e de relaxamento; ingestão de álcool, tabaco, drogas e também de comida; regulação da expressão emocional, escondendo os verdadeiros sentimentos em determinados contextos).

Gross e Thompson (2007) referem estudos que mostram que, para as crianças, as avaliações cognitivas ligadas às emoções são muito influenciadas pelo seu desenvolvimento das representações das emoções, incluindo as suas causas e consequências, e consideram que os pais, os pares e outros cuidadores são muito influentes no desenvolvimento da avaliação emocional das crianças, sugerindo os estudos como este desenvolvimento é construído culturalmente através do processo de socialização iniciado em casa. Para os autores, as crianças e os adultos parecem ser mais capazes de regular as emoções quando conseguem encontrar meios de as expressar de formas preferencialmente adaptativas. Citando Kopp (1992), consideram que o desenvolvimento da capacidade linguística facilita significativamente as capacidades das crianças para compreender, transmitir, gerir e refletir sobre as suas emoções. Assim, chamam a atenção para aspetos como: - as alternativas de respostas adaptativas podem variar significativamente em situações diferentes; - a avaliação das diferenças individuais na regulação emocional deve considerar os contextos em que as emoções individuais se exprimem e as consequências potencialmente adaptativas dessas emoções; - os valores culturais são determinantes no que se considera respostas adaptativas.

Diferenças individuais.

Saarni et al. (2006) consideram que o temperamento é um constructo útil para pensar sobre algumas das influências nas formas como as crianças regulam as suas emoções, embora concordem que a noção de temperamento é multifacetada. Veem o temperamento como uma coleção de disposições que caracterizam o estilo de um indivíduo responder às mudanças, ou à falta de mudanças, do ambiente. Estas disposições incluem reatividade, excitabilidade e dimensões temporais como latência de resposta. Referem também que alguns teóricos incluem os traços de sociabilidade, tendências de aproximação/evitamento e grau de controlo da atenção.

Gross e John (2007) consideram que as pessoas usam muitas estratégias diferentes para regular as suas emoções e que as estratégias de regulação emocional variam em termos do momento em que têm o primeiro impacto no processo de geração de emoções. Com base nos seus estudos, retomam o modelo de Gross & Thompson (2007), considerando cinco famílias de estratégias mais específicas de regulação emocional usadas pelos indivíduos, conforme o seu surgimento ao longo do processo de geração de emoções e com vista à diminuição das emoções negativas. Assim, correspondem ao processo de “*Seleção da situação*” todas as estratégias de “*Evitamento*” (de pessoas, lugares ou atividades possibilitadores de gerar emoções negativas), correspondem ao processo de “*Modificação da situação*”, todas as estratégias de “*Autoafirmação*”, como o processo que muda a situação de forma a fazer diminuir as emoções negativas, correspondem ao processo de “*Direção da atenção*”, todas as estratégias de “*Distração*”, respeitando ao foco da atenção nos aspetos menos negativos de uma situação, correspondem ao processo de “*Mudança cognitiva*” todas as estratégias de “*Reavaliação Cognitiva*”, sendo construída uma significação mais positiva da situação, e correspondem ao processo de “*Modulação da resposta*” todas as estratégias de “*Supressão*” de emoções negativas já suscitadas. Os autores consideram haver poucos estudos sobre as diferenças individuais e focam-se sobretudo nos seus próprios estudos, nomeadamente nos de Gross & John (2003) e Gross & John (2004), nos quais, tendo aplicado o “*Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*”, constataram que a “*Reavaliação Cognitiva*” permite a modificação de toda a sequência emocional, incluindo a experiência de emoções mais positivas e menos negativas, sem notáveis custos fisiológicos, cognitivos ou interpessoais. Pelo contrário, as estratégias de “*Supressão*” modificam o aspeto comportamental das tendências de resposta emocional, sem reduzir a experiência das emoções negativas.

Rothbart (2007), num artigo dedicado às ligações entre temperamento e desenvolvimento e às ligações entre temperamento, diferenças individuais de personalidade e subjacentes funções neurais, considera muito importantes as interações entre os impulsos reativos das crianças e os seus esforços para os controlar e que os investigadores se interessam pelas relações entre os esforços de controlo, o traço temperamental da extroversão e a afetividade negativa.

Adolescência.

Segundo Silk, Steinberg & Morris (2003), a adolescência é um período oportuno para explorar processos e relações com a regulação emocional.

Os autores justificam esta posição, considerando: primeiramente, as transformações físicas, fisiológicas e sociais que acompanham todo este período de transição e que suscitam novas experiências emocionais; em segundo lugar, citando Spear (2000), consideram que os sistemas hormonal, neural e cognitivo, tidos como básicos na regulação emocional, amadurecem ao longo da adolescência; por último, consideram que a prevalência de várias formas de psicopatologia, incluindo perturbações afetivas e comportamentais, aumenta dramaticamente durante este período. Os autores afirmam que uma melhor compreensão da regulação emocional durante a adolescência pode ajudar-nos a compreender as diferenças individuais na saúde mental e no ajustamento durante este período de risco aumentado. Referem vários estudos que indicaram que os adolescentes experienciam emoções mais intensas e mais frequentemente do que os indivíduos jovens ou mais velhos.

Cole, Michel & Teti (1994) postulam que crianças bem reguladas responderiam às contínuas exigências com uma variedade de respostas socialmente aceitáveis e suficientemente flexíveis, permitindo tanto a espontaneidade como a inibição de comportamento. Pelo contrário, crianças com desregulação emocional mostrariam excessiva reatividade emocional e/ou défices emocionais, incluindo emoções contritas, empatia atenuada e reações afetivas não apropriadas aos contextos.

Gullone & Taffe (2012) consideram que a investigação sobre a regulação emocional se foca predominantemente nos períodos da primeira infância, da infância e da idade adulta, enquanto que os períodos da infância média à adolescência têm sido relativamente negligenciados, apesar da reconhecida importância da regulação emocional para um desenvolvimento psicológico saudável. Referem ainda como obstáculo para a investigação nesses períodos a falta de medidas válidas adequadas a essas idades, pelo que procederam a uma revisão do *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*, de Gross & John (2003), desenvolvendo o *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*, que aplicaram a 827 sujeitos entre os 10 e os 18 anos de idade, e vindo a verificar as suas consistência interna e estabilidade num período superior a 12 meses. Consideram o instrumento uma medida válida e adequada para investigar o uso de duas estratégias

específicas de regulação emocional, a *Reavaliação Cognitiva* e a *Supressão*, na infância e na adolescência.

Há estudos que mostram que crianças com sintomatologia internalizada, como ansiedade e depressão, mostram défices de competência emocional, incluindo consciência emocional empobrecida e expressão emocional desregulada (Eisenberg et al., 2001; Suveg & Zeman, 2004), por outro lado, Saarni et al. (2006) referem a grande ênfase dada à forma como o desenvolvimento emocional das crianças e jovens se manifesta nas suas competências sociais.

Além disso, Freire e Tavares (2011), num estudo sobre a capacidade de predição do género, da autoestima e das estratégias de regulação emocional “*Reavaliação Cognitiva*” e *Supressão*”, nos diferentes componentes do bem-estar subjetivo dos adolescentes, usando o *Questionário de Regulação Emocional – Crianças e Adolescentes (QRE-CA)* – adaptação para a população portuguesa do *Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ-CA)*, concluíram que a “Supressão” se correlacionava negativamente com todas as medidas do bem-estar e que a “Reavaliação Cognitiva” evidenciava uma correlação significativa positiva com os níveis de felicidade.

Raiva

É muito relevante a importância de se compreender a expressão da raiva em crianças e adolescentes, uma vez que a raiva está associada a desadaptação e doença nos adultos (Kerr & Schneider, 2008). No entanto, tem havido muito menos investigação nas correlações da expressão da raiva não adaptativa nas crianças e nos adolescentes do que nos adultos e a experiência e a expressão da raiva em crianças e adolescentes tem recebido relativamente pouca atenção em comparação com a agressão infantil e com os problemas de comportamento externalizado (Kerr & Schneider, 2008). Vários estudos mostram que a raiva se relaciona com comportamentos de oposição, agressão física e verbal e violência, sendo estas as razões mais comuns para a indicação de crianças para os serviços de saúde mental (Blake & Hamrin, 2007). Tem efeitos não adaptativos no bem estar pessoal e social, mas também efeitos adaptativos (Novaco, 2000).

A raiva, enquanto uma emoção discreta, contém informação única e valiosa sobre a relação das pessoas com os seus contextos e habilita-as também a responder de forma adaptativa às mudanças nos mesmos (Lazarus & Smith,1988).

Averill (1982), citado por Strongman (2003), caracteriza a raiva como uma emoção conflituosa que está biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e a convivência social, o simbolismo e a consciência de si mesmo, destinando-se, psicologicamente, à correção de um erro percebido e, socioculturalmente, a melhorar os padrões de comportamento geralmente aceites. Distingue a raiva da agressão, embora considere a sua ligação biológica. Aponta como características da raiva ser espontânea e não deliberada e considera que surge precocemente na vida. A raiva pode ser ajustada interna e externamente. Segundo Averill (1983), a raiva ocorre em resposta a ameaças ou injustiças percebidas, quando há alguém ou algo a culpar, e desencadeia tentativas sistemáticas para re aquisição do controlo, deslocando a atenção para a ameaça e a estimulação fisiológica na preparação para uma resposta comportamental (e.g. ataque).

Frijda (1988) considera que a raiva é uma resposta a insultos ou frustração, sendo um sentimento de desagrado associado ao desejo de fazer algo que faça desaparecer ou lesar o que o motivou.

Spielberger, Jacobs, Russell, & Crane (1983), citados por Del Barrio, Spielberger & Aluja (2005), consideram o modelo *Anger-Hostility-Agression (AHA)* – Raiva-Hostilidade-Agressão - segundo o qual a raiva é uma emoção básica identificada num estado primário do desenvolvimento da hostilidade e agressão.

Para Novaco (2000), é uma emoção negativa subjetivamente experienciada como um estado de excitação e de antagonismo contra alguém ou algo percebidos como a fonte de acontecimentos adversos. O estado descrito é marcado por ativação fisiológica nos sistemas cardiovascular, endócrino e límbico e também no sistema nervoso autónomo e no central e por tensão na musculatura esquelética.

Tem sido destacado o significado funcional da raiva, dado desempenhar um certo número de funções, incluindo a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o domínio, além da regulação dos comportamentos sociais e interpessoais (Lemerise & Dodge, 1993). A raiva funcionaria como reforçadora, organizadora e como um sinal social. Os autores acentuam que a aptidão

cognitiva das crianças pequenas é importante para o desenvolvimento da raiva, embora as suas causas básicas e originárias pareçam ter a ver com a repressão física e a interferência com a atividade. Também Törestad (1990) considerou na raiva uma função de regulação, de alguma forma, da interação com o ambiente. São várias as funções adaptativas da raiva (e.g. mobilizar recursos psicológicos face à adversidade, ativar comportamento para ações corretivas, facilitar a perseverança), embora haja variações socioculturais na aceitabilidade da sua expressão (Novaco, 2000).

Prevenir a agressão também é uma função da raiva, enquanto a mobilização e a manutenção da energia em níveis altos são funções específicas desta emoção (Izard, 1993).

Törestad (1990) verificou dez grandes categorias de causas capazes de provocar a raiva nos adolescentes: a opinião dos outros sobre o sujeito, as censuras, os insultos, a desconsideração, as piadas irritantes, a frustração de planos, as discussões, o assédio, as provocações e a destruição de propriedade.

Raiva, hostilidade e agressão têm sido observadas nas crianças, embora os seus estados emocionais tendam a ser mais frequentes, intensos e diversos, do que nos adultos, devido à sua menor maturação cognitiva (Del Barrio, Spielberger & Aluja, 2005).

Raiva, hostilidade e agressão.

A investigação revelou a necessidade de definição clara e precisa do constructo raiva, distinguindo-a da hostilidade e da agressão, e também a necessidade de diferenciar estado e traço de raiva (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel & Spielberger, 2005). A raiva, a hostilidade e a agressão são conceitos vitais em muitas teorias da personalidade, havendo numerosos estudos sobre o impacto negativo no bem-estar físico e psicológico, embora as suas definições sejam frequentemente ambíguas e contraditórias (Biaggio, Supple & Curtis, 1981).

Conforme Miguel-Tobal et al. (2005), a raiva refere-se, geralmente, a um estado ou condição emocional psicobiológico que consiste em sentimentos de intensidade variável desde a ligeira irritação ou aborrecimento até à fúria ou cólera intensas acompanhadas pela ativação de processos neuroendócrinos e pela excitação do sistema nervoso autónomo. A hostilidade implica a experiência frequente de sentimentos de raiva, mas contém também a conotação de um complexo conjunto de atitudes como a mesquinhez e o rancor, assim como

condutas agressivas e vingativas. Enquanto a raiva faz referência a sentimentos, os conceitos de hostilidade e agressão utilizam-se geralmente para aludir a atitudes negativas e condutas destrutivas e punitivas.

A raiva refere-se a um estado emocional caracterizado por sentimentos de irritação ou fúria de intensidade variável, enquanto a hostilidade respeita a uma atitude persistente de valorização negativa de e para com os outros e a agressão se entende como uma conduta dirigida para causar dano a pessoas ou coisas (Spielberger et al., 1983, citados por Miguel-Tobal et al., 2005).

Também Clay, Haggund, Kashani e Frank (1996) diferenciam os conceitos, considerando que a agressão consiste em atos verbais ou físicos destinados a ferir ou perturbar alguém, direta ou indiretamente, sendo um comportamento que pode ser predito pela raiva.

Del Barrio, Spielberger e Aluja (2005) consideram que a raiva é um estado interno que regula uma interação com o contexto. Distinguem a Raiva – Estado, uma forma transitória e reativa relacionada com a situação do momento, da Raiva – Traço, uma disposição que se desenvolve em emoções intensas e frequentes. Consideram que esta distinção foi alvo de muitos anos de pesquisa, iniciada por Cattell (1965), e desenvolvida por Spielberger (1980). Consideram que as manifestações verbais da raiva surgem por volta dos três anos de idade, mas que só dos sete anos em diante é que pode ser avaliada por autorrelatos, dado que nesta idade as crianças são capazes de discriminar apropriadamente esta emoção se as questões forem formuladas em frases curtas e simples.

Avaliação da raiva.

Segundo Del Barrio, Spielberger e Aluja (2005), a avaliação da raiva nos adultos com questionários de autorrelato começou nos anos 70 com o *Anger Self Report (ASR)*; Zelin, Adler, & Myerson, 1972), tendo Novaco, em 1975, desenvolvido o *Anger Inventory* e Spielberger, em 1980, elaborado o *State-Trait Anger Scale (STAS)*.

Segundo Miguel-Tobal et al. (2005), Spielberger e colaboradores trabalharam especificamente na avaliação da experiência e da expressão da raiva, desde os anos 80, através de duas escalas *State-Trait Anger Scale* e *Anger Expression Scale* (Spielberger, Jacobs, Russel & Crane, 1983; Spielberger, Johnson, Russell, Crane, Jacobs & Worden, 1985; Spielberger, Krasner & Solomon, 1988, citados). Mais tarde, foi criado um novo instrumento,

o *State-Trait Anger Expression Inventory- STAXI* (Spielberger, 1988, 1991, citados), a partir da união das duas escalas, que permitiu medir para além do estado e do traço de raiva, as distintas facetas da expressão desta emoção. Continha 44 itens distribuídos em três partes com instruções específicas e correspondentes: às medidas de Estado (10 itens); às medidas de Traço (10 itens), com uma escala e duas subescalas (Temperamento e Reação de Raiva); e às medidas de Expressão (24 itens), incluindo quatro escalas – Raiva Interna, Raiva Externa, Controlo da Raiva e Expressão da Raiva (Spielberger, 1996). Este inventário foi adaptado para a população portuguesa por Silva, Campos e Prazeres (1999).

O *STAXI* foi revisto, posteriormente, e ampliado para 57 itens, depois de aturada investigação ao longo de dez anos, dando origem ao *STAXI-II*. Esta versão é suposta medir de forma concisa a experiência, a expressão e o controlo da raiva, tendo a sua elaboração obedecido aos propósitos fundamentais de: 1) determinar os componentes da raiva com vista à avaliação precisa da personalidade normal e patológica; 2) proporcionar um instrumento para medir as contribuições dos diversos componentes da raiva na evolução de determinados problemas de saúde, particularmente a hipertensão, a doença coronária e o cancro (Miguel-Tobal et al., 2005). O *STAXI-II* foi alvo de uma adaptação para Português da autoria de Marques, Mendes e Sousa (2007).

Para Del Barrio, Spielberger e Aluja (2005), a avaliação da raiva nas crianças foi muito menos desenvolvida, sendo a primeira tentativa a *Paediatric Anger Expression Scale*, com 10 itens e 2 fatores, Raiva Externa e Raiva Interna (*PAES*; Jacobs & Blumer, 1985, citados). Esta escala foi aumentada com 5 itens por Jacobs, Phelps e Rohrs, em 1989, citados, e ainda com o *Coping Skills Inventory* (*CSI*; Tobin, Holroyd, & Reynolds, 1984, citados), ficando o instrumento com quatro fatores: Raiva Externa, Controlo da Raiva, Reflexão sobre a Raiva e Remoção da Raiva.

Del Barrio, Aluja e Spielberger (2004), considerando a importância das emoções infantis e da raiva como um elemento relevante na predição e no controlo dos comportamentos de socialização da infância e também o pouco desenvolvimento da avaliação da raiva nas crianças, desenvolveram uma adaptação espanhola do *STAXI-II*, para crianças e adolescentes dos 7 aos 17 anos, o *State-Trait Anger Expression Inventory for children and adolescents – STAXI-CA*, formulado em inglês e em espanhol, vindo o instrumento, na versão espanhola, a receber o nome *STAXI-NA, Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes* (Del Barrio, M. V., Spielberger, C.D., & Aluja, 2005).

Estado e traço de raiva.

Segundo Miguel-Tobal et al. (2005), conceitualmente, a experiência da raiva, medida pelo *STAXI-II*, implica dois componentes principais: o “Estado de Raiva” e o “Traço de Raiva”. Definem o “Estado de Raiva” como uma situação ou condição emocional psicobiológica caracterizada por sentimentos subjetivos que podem variar desde uma moderada irritação ou aborrecimento até uma intensa fúria ou cólera. A raiva, enquanto estado emocional psicobiológico, une-se geralmente a tensão muscular e à excitação dos sistemas neuroendócrino e nervoso autônomo. Com o passar do tempo, a intensidade do estado de raiva varia em função da injustiça percebida, dos ataques ou tratamento injusto por parte dos outros ou de frustração derivada dos obstáculos à conduta pretendida.

O “Traço de Raiva” caracteriza-se pelas diferenças individuais na percepção de um amplo leque de situações como desagradáveis ou frustrantes e pela tendência a responder a tais situações com aumento dos estados de raiva. Os indivíduos com altas pontuações no “Traço de Raiva” experimentam estados de raiva mais frequentes e com maior intensidade do que os indivíduos com um “Traço de Raiva” com menores pontuações (Miguel-Tobal et al., 2005).

Expressão e controlo da raiva.

As descobertas da investigação indicam que a intensidade da raiva experimentada e a forma como se expressa constituem variáveis críticas, pelo que expressão da raiva deve distinguir-se, conceitual e operativamente, da experiência da raiva como estado emocional, assim como das diferenças individuais com tendência para a raiva enquanto traço de personalidade (Miguel-Tobal et al., 2005).

É costume fazer-se a classificação de sujeitos com “Raiva Interna”, se tendem a suprimi-la ou a dirigi-la interiormente para si mesmos, de sujeitos com “Raiva Externa” se tendem a expressar a sua raiva para outras pessoas ou objetos circundantes (Averill, 1982, Funkestein, King & Drolett, 1954, e Tavris, 1982, citados por Miguel-Tobal et al., 2005).

Consideram-se quatro componentes fundamentais na expressão e no controlo da raiva, tal como conceitualizados em *STAXI-II* : - 1 – Expressão externa da raiva - implica a manifestação da raiva relativamente a outras pessoas ou objetos circundantes; pode expressar-se em atos físicos (por exemplo, ataques a outras pessoas, destruição de objetos, bater com as portas) ou de forma verbal (por exemplo, com críticas, insultos, ameaças verbais, uso excessivo de palavrões); - 2 – Expressão interna da raiva - consiste em dirigir a raiva para o

interior (i.e. reprimindo os sentimentos de raiva); 3 – Controlo externo da raiva, baseia-se no controlo dos sentimentos de raiva, evitando a sua manifestação perante outras pessoas e objetos circundantes; - 4 – Controlo interno da raiva, relaciona-se com o controlo dos sentimentos de raiva suprimidos mediante a calma e a moderação nas situações desagradáveis (Miguel-Tobal et al., 2005).

Diferenças individuais – sexo, idade, ano de escolaridade.

Os indivíduos variam nas formas como tentam regular as suas diferentes emoções, regulando umas de uma forma e outras de outra (Izard, 1991, 1993; Rivers, Brackett, Katulak & Salovey, 2007). Rivers et al. (2007) verificaram que, no contexto de uma relação de amizade, homens e mulheres regulavam a raiva expressando-a verbalmente (escrevendo ou falando), usando estratégias passivas (não pensando no acontecimento ou esperando pelo(a) amigo(a) para se desculpar, ou evitando a situação, ou o(a) amigo(a). A reavaliação cognitiva da situação ou a modificação comportamental eram estratégias eficazes de regulação depois da estimulação emocional, por outro lado, a supressão mostrou não ser uma estratégia eficaz na regulação da raiva.

Segundo Burney (2006), os efeitos de sexo são importantes na compreensão da expressão da raiva. Quanto a tal, Broid e Agnew (1997) concluíram que os sentimentos de raiva nas raparigas eram frequentemente expressos como culpa, amizade, medo e depressão e que a raiva era uma indicação de que a rapariga não desejava perder o controlo emocional, nem ferir outros, nem perder um(a) amigo(a). Verificaram também que os rapazes eram mais ostensivos na expressão de níveis de raiva, assim como esses níveis eram exteriorizados mais frequentemente e resultavam em reações por vezes hostis. Os rapazes viam frequentemente a raiva como um meio de afirmar a sua masculinidade ou de obter controlo sobre uma vítima ou sobre o seu contexto. Os autores consideram que a habilidade para gerir a raiva depende da estabilidade da identidade do *self* e de um desenvolvimento emocional equilibrado, parecendo o *self* estável amadurecer conforme o adolescente passa de um estadio de desenvolvimento a outro. Stein, Jaycox, Kataoka, Rhodes e Vestal (2003), por seu lado, verificaram que uma fraca identidade do *self*, em adolescentes do 8º ano de escolaridade, continuava para o 9º ano quando um *self* estável ainda não fora atingido.

No trabalho de Del Barrio, Aluja & Spielberger (2004), os rapazes obtiveram pontuações mais elevadas do que as raparigas em “Sentimentos de Raiva”, “Raiva- Traço” e

“Expressão da Raiva (out)”, enquanto as raparigas obtiveram pontuações mais elevadas em “Expressão da Raiva (in)” e “Controlo da Raiva (in)”.

Burney (2006), num estudo com 408 adolescentes, dos 14 aos 19 anos, do 9º ao 12º ano, verificou que os rapazes demonstravam níveis mais elevados de raiva reativa, enquanto as raparigas mostravam níveis mais elevados de controlo da raiva. Os rapazes também mostravam níveis mais elevados de raiva ao lidarem com a violência do que as raparigas. O autor considera que as raparigas estarão mais predispostas para o controlo da raiva devido à sua socialização.

No entanto, Ghanizadeh (2008), avaliando a raiva em contexto escolar, num estudo com 1418 alunos do ensino secundário, relativo a diferenças de sexo nas dimensões da raiva e como estas poderiam prever comportamentos suicidas, usando medidas de autorrelato, concluiu que as raparigas experienciavam mais raiva do que os rapazes, não havendo diferenças na expressão adaptativa da raiva, nem na sua expressão não adaptativa, entre rapazes e raparigas.

Também Kring (2000), na sua revisão da literatura sobre estudos relativos à raiva em homens e mulheres, os quais abarcavam muitas e diferentes medidas desta emoção e uma grande variedade de contextos, constatou que, nas medidas de autorrelato, não se encontraram no geral diferenças significativas na experiência da raiva quanto ao sexo nas escalas de estado e traço de raiva. Do mesmo modo, em estudos empregando escalas mais gerais da experiência emocional, não foi encontrado suporte para diferenças significativas na frequência ou intensidade da raiva. Quanto à expressão da raiva, nas medidas de autorrelato não foram encontradas diferenças quanto à frequência, mas apenas algumas quanto à forma, reportando os homens mais ataques, quer a objetos como a pessoas, e insultos e as mulheres mais choro provocado pela raiva. O que foi constatado pela autora é que homens e mulheres com mais características masculinas de personalidade tendiam para pontuações mais elevadas na escala de “Expressão da Raiva (out)” de Spielberger (1985) do que os homens e as mulheres com mais características femininas de personalidade. A autora também constatou que vários estudos sobre os estereótipos sobre a raiva revelaram que se supõe que as mulheres expressem menos raiva do que os homens, embora seja suposto não haver diferenças na experiência da raiva entre homens e mulheres.

No que respeita às diferenças relativas a anos de escolaridade, Burney (2006) constatou que os alunos do 9º ano de escolaridade mostravam níveis mais elevados de raiva

reativa do que os seus colegas dos 10º, 11º e 12º anos e o autor sugere que à medida que os adolescentes avançam na idade cronológica, o nível de raiva impulsiva diminui e os níveis de controlo da raiva aumentam. Também há crescente evidência de que os adultos mais velhos reportam menos experiência de raiva e, quando a reportam, ela é classificada com menor intensidade (Gross, Carstensen, Pasupathi, Tsai, Skorpen & Hsu, 1997; Blanchard-Fields & Coats, 2008).

Blanchard-Fields e Coats, 2008, assinalam a pouca existência de estudos sobre as diferenças de idade na experiência das emoções discretas, embora a raiva, entre elas, seja das mais estudadas nesse campo.

METODOLOGIA

Participantes

Trabalhou-se com uma amostra de conveniência, no que respeita à seleção da escola em que o estudo foi realizado e ao grupo de alunos que participaram na investigação.

A escola pertence ao concelho de Sintra e é frequentada por alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade, sendo a população escolar variada em termos sociais. À direção foram dados a conhecer os objetivos do estudo, as características desejadas da amostra e os instrumentos, tendo aquela posto como condição de autorização que os mesmos fossem aplicados aos alunos exclusivamente na presença dos seus professores, devendo a direção selecionar as turmas e os docentes aplicadores. Estas condições foram aceites para que o estudo pudesse ser realizado.

Assim, no que respeita à seleção dos adolescentes, esta também foi feita por conveniência, pela própria direção da escola envolvida, obedecendo aos requisitos do estudo: cerca de duas turmas por ano de escolaridade do terceiro ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º) e em que a distribuição por sexo fosse o mais possível equitativa. As autorizações dos encarregados de educação foram obtidas segundo os parâmetros da escola.

A amostra é, então, constituída por 170 adolescentes (N=170), entre os 12 e os 17 anos, com uma média de idades de 14 anos (M=14,09 anos; D.P.=1,26), sendo 70 adolescentes (41,17%) do sexo feminino e 100 (58,82%) do masculino, 81 alunos do 7º ano (35 raparigas e 46 rapazes), 36 do 8º (14 raparigas e 22 rapazes) e 53 do 9º (21 raparigas e 32 rapazes).

Instrumentos

Para avaliação da Regulação Emocional, foi aplicado o questionário *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents, ERICA*, de MacDermott et al. (2010), uma medida de autorrelato, na adaptação portuguesa realizada por Reverendo (2011), e o questionário *Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)*, de Gullone & Taffe (2012), por nós traduzido e adaptado. Para a avaliação da Raiva, foi aplicado o *Inventario de expression de ira estado-rasgo en niños y adolescentes STAXI-NA*, de

Victoria del Barrio, Charles Spielberger & Anton Aluja, conforme Del Barrio (2005), também traduzido e adaptado por nós.

Emotion Regulation Index for Children and Adolescents, ERICA.

O *ERICA*, desenvolvido por MacDermott et al. (2010) avalia a percepção da regulação emocional e foi destinado a crianças e adolescentes entre os 9 e os 16 anos. É uma medida de autorrelato resultante da revisão do *Self-Report Emotion Regulation Checklist for Adolescents*, *ERCA*, de Biesecker & Easterbrooks, 2001, cuja aplicação se destinava a adolescentes de 16 ou mais anos.

O *ERICA* original compreende três subescalas - *Controlo Emocional* (7 itens), *Autoconsciência Emocional* (5 itens) e *Responsividade Situacional* (4 itens) – a seguir discriminadas segundo os seus autores: Controlo Emocional – avalia a desregulação do afeto negativo e as expressões e as respostas emocionais socialmente inadequadas (e.g. “Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente”, cf. versão portuguesa de Reverendo (2011); - Autoconsciência Emocional – avalia o reconhecimento e a flexibilidade emocional quanto à potenciação de emoções positivas e à diminuição de emoções negativas, incluindo itens que refletem a autoconsciência emocional (e.g. “Sou uma pessoa feliz”) e a modulação emocional (e.g. “Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente), cf. versão de Reverendo (2011); - Responsividade Situacional – avalia a sensibilidade social e as respostas emocionais socialmente apropriadas (e.g. “Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles”, cf. versão de Reverendo (2011).

Reverendo (2011) desenvolveu uma versão portuguesa do *Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*, a partir de uma amostra de 268 adolescentes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A autora concluiu que a sua versão revelou propriedades psicométricas satisfatórias e comparáveis com a escala original, tendo a análise fatorial confirmatória replicado a estrutura interna multidimensional, constituída por três fatores relativos ao “Controlo emocional”, à “Autoconsciência emocional” e à “Responsividade situacional”. A análise de consistência interna indicou um *Alfa de Cronbach* de .73. Não sendo do nosso conhecimento outra versão portuguesa e sendo a nossa amostra menor do que a de Reverendo, decidimos usar a versão desta autora no presente estudo.

No trabalho de adaptação para Português de Reverendo (2011), os itens 3 e 4 comportaram-se como pertencendo ao fator 1 (“Controlo emocional”), quando no estudo original pertenciam ao fator 2 (Autoconsciência emocional). Assim, no presente trabalho, também se considerou os itens 3 e 4 como pertencendo à dimensão “Controlo emocional”.

O instrumento contém 16 itens que devem ser respondidos pelos adolescentes, de acordo com o seu grau de concordância, através de uma escala de tipo *Likert* de 5 pontos: “Concordo totalmente” (5); “Concordo”(4); “Não concordo nem discordo” (3), “Discordo”(2); “Discordo totalmente”(1). A pontuação total é calculada através da soma do valor correspondente a cada item, sendo os itens 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 16 de cotação inversa. Os valores elevados representam uma regulação emocional mais adaptativa e funcional (Reverendo, 2011).

Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA).

O instrumento foi desenvolvido por Gullone & Taffe (2012), a partir da revisão do questionário para adultos *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*, de Gross & John (2003). Os autores consideram que a escala tem elevada consistência interna e estabilidade após um período de 12 meses, assim como consistência do constructo e validade convergente. Trata-se de uma medida de autorrelato que compreende 10 itens, correspondentes a duas subescalas. Uma subescala avalia as estratégias de “Reavaliação Cognitiva”, contendo 6 itens (1, 3, 5, 7, 8 e 10; exemplo: item 1 – “Quando quero sentir-me mais feliz, penso em algo diferente.”). A segunda subescala avalia as estratégias de “Supressão”, contendo 4 itens (2, 4, 6, e 9; exemplo: item – 2 “Guardo os meus sentimentos para mim,”). Ao responderem a cada item, os sujeitos classificam-se numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Nem discordo nem concordo, 4 – Concordo, 5 – Concordo totalmente). A distribuição da pontuação para cada subescala corresponde a 30 pontos para os 6 itens da “Reavaliação Cognitiva” e de 20 pontos para os 4 itens da “Supressão”.

Não conhecendo uma adaptação devidamente validada para a população portuguesa, nem tendo tido acesso ao texto da adaptação realizada por Freire & Tavares (2011), traduzimos para Português o original em língua inglesa, e procedemos às demais adaptações (dados demográficos, instruções). A tradução obedeceu ao esquema tradução – retroversão – tradução, tendo sido avaliada e aceite por elementos da equipa de investigação do Professor Orientador.

Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes STAXI-NA.

Este instrumento é uma adaptação para espanhol do inventário original em inglês para adultos *STAXI-II* e permite avaliar a experiência, a expressão e o controlo da raiva em crianças e adolescentes entre os 8 e os 17 anos (Del Barrio, Aluja & Spielberger, 2004). O seu desenvolvimento obedeceu às intenções dos autores de ser compreendido por crianças espanholas e latino-americanas maiores de 7 anos, de poder ser completado facilmente e de ter propriedades psicométricas relevantes quer no âmbito da clínica quer no da investigação com crianças e adolescentes em contextos espanhóis e latino-americanos (Del Barrio, Aluja & Spielberger, 2004). Segundo os autores, possui propriedades psicométricas aceitáveis e a redução de itens relativamente ao *STAXI-II* pode contribuir para um completamento mais fácil por crianças e adolescentes, melhorando a consistência das respostas. Trata-se de uma medida de autorrelato, constituído por 32 itens e, ao responder a cada um deles, os sujeitos classificam-se a si mesmos numa escala de três pontos que indica: - a intensidade dos seus sentimentos de raiva no momento do preenchimento do questionário (Parte I; exemplo: item 1 - “Sinto-me furioso(a)”; classificação: Pouco/ Bastante/ Muito); - a frequência como experimentam habitualmente os sentimentos de raiva (Parte II; exemplo: item 10 - “Irrito-me facilmente”, classificação: Quase nunca/ Algumas vezes/ Quase sempre); e a frequência como expressam, reprimem ou controlam habitualmente os sentimentos de raiva quando estão zangados (Parte III; exemplo: item 17 - “Exprimo a minha raiva”, classificação Quase nunca/ Algumas vezes/ Quase sempre). Os 32 itens do questionário correspondem a 4 escalas, distribuindo-se por 8 subescalas de 4 itens cada: Estado de Raiva (Sentimentos de Raiva – itens 1, 2, 3 e 6; Raiva Física e Verbal itens 4, 5, 7 e 8); Raiva-Traço (Temperamento de Raiva – itens 9, 10, 13 e 14; Raiva Reativa – itens 11, 12, 15 e 16); Expressão da Raiva (Expressão da Raiva (out) itens 17, 21, 22 e 27; Expressão da Raiva (in) – itens 18, 19, 20 e 23;) e Controlo da Raiva (Controlo da Raiva (out) – itens 29, 30, 31 e 32; Controlo da Raiva (in) – itens 29, 30, 31 e 32). O instrumento pode ser aplicado individualmente ou em grupo e o tempo aproximado de completamento é de 15 a 30 minutos.

Não tendo encontrado uma adaptação do instrumento para a população portuguesa e destinando-se a sua aplicação apenas à investigação no âmbito de dissertação de Mestrado Integrado, traduzimos o instrumento original espanhol (Del Barrio, Spielberger & Aluja, 2005), recorrendo ao confronto com a versão em língua inglesa (*STAXI-CA*) dos mesmos autores e submetendo os itens traduzidos à compreensão de 10 adolescentes portugueses entre

os 8 e os 14 anos de idade, selecionados por conveniência entre familiares e filhos de amigos. Para efeitos de tratamento dos dados, às classificações de “Pouco”, “Bastante” e “Muito” foram, respetivamente, atribuídos 1, 2 e 3 pontos e às classificações de “Quase nunca”, “Algumas vezes” e “Quase sempre” foram, de modo semelhante e respetivamente, atribuídos 1, 2 e 3 pontos.

Procedimentos

Desconhecendo-se o número exato de alunos das turmas às quais os questionários seriam aplicados, mas sabendo-se que variavam entre 22 e 30, foram entregues à direção da escola 4 conjuntos de 30 coleções de questionários, 3 conjuntos de 25 e 5 coleções à parte, perfazendo o total de 200 coleções. Cada coleção estava agraphada pela mesma ordem - *ERICA*, *ERQ-CA* e *STAXI-NA* - e em cada um dos seus questionários constava um mesmo número, para assegurar a identificação dos sujeitos e quais os questionários preenchidos por cada um. Cada conjunto de coleções estava acompanhado de uma nota dirigida ao docente aplicador onde se solicitava que fossem transmitidas aos alunos informações sobre: - segurança do anonimato e da confidencialidade; estudo destinado apenas a fins de investigação, não existindo respostas certas ou erradas; necessidade de leitura atenta das instruções específicas de cada questionário e de cada uma das três partes de um deles (*STAXI-NA*); o que fazer em caso de engano; necessidade de preencher os espaços sobre idade, sexo e ano de escolaridade.

Os dados foram recolhidos nos dias 16 e 17 de abril de 2013, tendo sido entregues à investigadora 189 coleções preenchidas e tendo-lhe sido transmitido, na altura, que, por motivos internos de organização da escola, a distribuição fora a seguinte: 3 turmas de 7º ano, 2 de 8º e 2 de 9º.

Aquando da elaboração da base de dados, sendo verificados um por um os questionários de cada coleção, constatou-se a existência de 19 coleções com uma ou as duas situações seguintes: - ausência de informação sobre idade, sexo e/ou ano de escolaridade em cada um dos três questionários; um ou mais questionários incompletamente preenchidos ou não preenchidos. Essas coleções não foram consideradas.

Restaram, então, 170 coleções de questionários, as quais foram renumeradas de 1 a 170, do 7º ao 9º ano, com replicação do mesmo número em cada um dos três questionários: o sujeito 1 do *ERICA* corresponde ao sujeito 1 do *ERQ-CA* e do *STAXI-NA* e assim sucessivamente.

RESULTADOS

Fidelidade das Subescalas

Com recurso à versão 19 do programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, procedeu-se à análise da precisão das subescalas, calculando-se a sua consistência interna, mais concretamente os coeficientes do *alpha de cronbach*. Calcularam-se também os coeficientes de correlação entre cada item e de cada item com o total da subescala a que pertence e também os coeficientes do *alpha de cronbach* excluindo cada um dos itens, com vista ao apuramento da contribuição de cada um para a consistência interna da respetiva subescala.

STAXI-NA.

Parte I – Estado de Raiva.

A subescala “Sentimentos de raiva” (itens 1, 2, 3 e 6) obteve um valor de $\alpha=.85$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .62 e .71. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .73 e .81. A subescala “Raiva física e verbal” (itens 4,5,7 e 8) obteve um valor de $\alpha=.87$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .58 e .68. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .67 e .79.

Parte II – Raiva –Traço.

A subescala “Temperamento de raiva” (itens 9, 10, 13 e 14) obteve um valor de $\alpha=.68$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .25 e .46. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .38 e .53. A subescala “Raiva reativa” (itens 11, 12, 15 e 16) obteve um valor de $\alpha=.61$, valor tendencialmente aceitável. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .25 e .34. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .30 e .47.

Parte III – Controlo e expressão da raiva.

A subescala “Controlo da raiva (out)” (itens 24, 25, 26 e 28) obteve um valor de $\alpha=.75$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .36 e .44. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .48 e .62. A subescala “Controlo da raiva (in)” (itens 29, 30, 31 e 32) obteve um valor de $\alpha=.82$. Os itens correlacionam-se entre si com

valores entre .42 e .66. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .46 e .71. A subescala “Expressão da raiva (out)” (itens 17, 21, 22 e 27) obteve um valor de $\alpha=.71$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .33 e .42. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .47 e .51. A subescala “Expressão da raiva (in)” (itens 18, 19, 20 e 23) obteve um valor de $\alpha=.59$. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .054 (item 23) e .34. A correlação de cada item com o total corrigido revela valores entre .26 e .48.

Os valores de $\alpha \geq .7$ são aceitáveis para um trabalho desta natureza, considerando que o instrumento foi adaptado para uma população culturalmente diferente da original, tendo a investigadora traduzido o instrumento original espanhol.

ERQ-CA.

A subescala “Reavaliação cognitiva” (itens 1, 3, 5, 7, 8, e 10) apresentou um valor de $\alpha=.72$, considerado aceitável para um trabalho desta natureza. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .12 e .52. A correlação de cada item com o total corrigido regista sempre valores superiores a .30. A subescala “Supressão” (itens 2, 4, 6 e 9) apresentou um valor de $\alpha=.64$, considerado tendencialmente aceitável. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .13 e .29. A correlação de cada item com o total corrigido revela sempre valores superiores a .30.

ERICA.

A subescala “Controlo Emocional” (itens 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12 14 e 16) revelou um valor de $\alpha=.66$, aceitável para um trabalho desta natureza. No trabalho de Reverendo (2011), esta subescala evidenciara um valor de $\alpha=.71$. Os itens correlacionam-se entre si com valores baixos. A correlação de cada item com o total corrigido regista sempre valores superiores a .20, à exceção do item 3 ($r=.172$). Este item, na escala original, pertencia à subescala “Autoconsciência emocional”, surgindo, no entanto, no trabalho de Reverendo (2011), de acordo com a respetiva análise fatorial confirmatória, associado ao fator 1 o qual a autora decidiu designar também de “Controlo Emocional”, apesar de, na sua versão, ficar a ser constituído por 9 itens (com a inclusão do 3 e do 4). Neste estudo seguiu-se a opção da dita autora como já anteriormente referido.

Já a subescala “Autoconsciência emocional” (itens 1, 11 e 13) revelou um valor de $\alpha=.52$ não aceitável. Embora este valor se elevasse para $\alpha=.81$ com a exclusão do item 13, “Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos”, uma vez que restariam apenas dois itens, decidiu-se excluir a subescala. É de notar que, no trabalho de Reverendo (2011), a subescala apenas tinha obtido um valor de $\alpha=.52$.

A subescala “Responsividade situacional” (itens 2, 6, 8 e 15) obteve um valor de $\alpha=.61$, considerado tendencialmente aceitável para um trabalho desta natureza. Os itens correlacionam-se entre si com valores entre .21 e .51. A correlação de cada item com o total corrigido regista sempre valores superiores a .30. Note-se que, no trabalho de Reverendo (2011) a subescala em causa obtivera um valor de $\alpha=.59$.

Análise Descritiva

STAXI-NA.

Parte I – Estado de Raiva.

Os itens da subescala “Sentimentos de raiva” obtiveram um valor médio de 1,20, variando entre 1,11 e 1,36, enquanto a subescala regista um valor médio de 4,81 ($M=4,81$; $D.P.=1,66$). Avaliando esta subescala os “sentimentos de raiva” percecionados no momento do estudo, estes valores médios sugerem que a generalidade dos adolescentes em estudo percecionava um índice baixo dos mesmos aquando da realização do autorrelato. O item com menor valor médio é o 1, “Sinto-me furioso(a)”, ($M=1,11$; $D.P.=.39$), evidenciando a baixa incidência desse estado. O item com maior valor médio é o 6, “Sinto-me chateado(a).” ($M=1,36$; $D.P.=.63$), evidenciando uma incidência moderada do dito estado.

Os itens da subescala “Raiva física e verbal” obtiveram um valor médio de 1,27, variando entre 1,23 e 1,32, enquanto a subescala regista um valor médio de 5,09 ($M=5,09$; $D.P.=2,05$). Avaliando esta subescala os desejos percecionados de “raiva física e verbal” no momento do estudo, estes valores médios sugerem que a generalidade dos adolescentes em estudo percecionava um índice baixo dos mesmos aquando da realização do autorrelato. O item com menor valor médio é o 8, “Apetece-me maltratar alguém”, ($M=1,23$; $D.P.=.57$), enquanto o item com maior valor médio é o 4, “Apetece-me insultar alguém..” ($M=1,32$; $D.P.=.65$).

Parte II – Raiva –Traço.

Os itens da subescala “Temperamento de raiva” obtiveram um valor médio de 1,59, variando entre 1,46 e 1,74, enquanto a subescala regista um valor médio de 6,36 (M=6,36; D.P.=1,86). O item com menor valor médio é o 14, “Digo coisas desagradáveis”, (M=1,56; D.P.=,66), enquanto o item com maior valor médio é o 10, “Irrito-me facilmente.” (M=1,74; D.P.=,70).

Os itens da subescala “Raiva reativa” obtiveram um valor médio de 2,07, variando entre 1,80 e 2,47, enquanto a subescala regista um valor médio de 8,27 (M=8,27; D.P.=2,05). O item com menor valor médio é o 16, “Fico furioso(a) quando estudo bastante para um teste e tenho uma nota má”, (M=5,80; D.P.=,47), enquanto o item com maior valor médio é o 15, “Fico furioso(a) quando me repreendem à frente dos outros.” (M=6,47; D.P.=,19).

Parte III – Controlo e expressão da raiva.

Os itens da subescala “Controlo da raiva (out)” obtiveram um valor médio de 2,10, variando entre 1,98 e 2,17, enquanto a subescala regista um valor médio de 8,42 (M=8,42; D.P.=2,18). O item com menor valor médio é o 25, “Acalmo-me mais rapidamente do que os outros”, (M=1,98; D.P.=,69), enquanto os itens 26 “Controlo a minha fúria” e 28 “Controlo os meus sentimentos de raiva” obtêm ambos o maior valor médio (M=2,17; item 26 D.P.=,71; item 28 D.P.=,74).

Os itens da subescala “Controlo da raiva (in)” obtiveram um valor médio de 2,26, variando entre 2,09 e 2,35, enquanto a subescala regista um valor médio de 9,03 (M=9,03; D.P.=2,40). O item com menor valor médio é o 29, “Respiro profundamente para me acalmar”, (M=2,09; D.P.=,83), enquanto o item 31 “Tento relaxar” obtêm o maior valor médio (M=2,35; D.P.=,70).

Os itens da subescala “Expressão da raiva (out)” obtiveram um valor médio de 1,56, variando entre 1,38 e 1,69, enquanto a subescala regista um valor médio de 6,22 (M=6,22; D.P.=1,98). O item com menor valor médio é o 27, “Ataco tudo o que me enfureça”, (M=1,38; D.P.=,65), enquanto os itens 17, “Exprimo a minha raiva”, e 22, “Discuto”, obtêm ambos o maior valor médio (M=1,69; item 17 D.P.=,70; item 22 D.P.=,68).

Os itens da subescala “Expressão da raiva (in)” obtiveram um valor médio de 1,89, variando entre 1,74 e 2,07, enquanto a subescala regista um valor médio de 7,54 (M=7,54; D.P.=2,06). O item com menor valor médio é o 19, “Apetece-me chorar”, (M=1,74;

D.P.=,83), enquanto o item 20, “Prefiro ficar sozinho(a)” obtém o maior valor médio (M=2,07; D.P.=0,78).

ERQ-CA.

Os itens da subescala “Reavaliação cognitiva” obtiveram um valor médio de 3,53, variando entre 3,21 e 3,94, enquanto a subescala regista um valor médio de 21,18 (M=21,18; D.P.=3,68). Avaliando esta subescala a estratégia de regulação emocional “reavaliação cognitiva”, estes valores médios sugerem que os adolescentes em estudo usarão a dita estratégia maioritariamente. O item com menor valor médio é o 10, “Quando me quero sentir menos mal (ex. triste, zangado(a) ou preocupado(a)) sobre alguma coisa, mudo a forma como penso sobre isso”, (M=3,21; D.P.=,98), evidenciando maiores dificuldades na situação em causa. O item com maior valor médio é o 1, “Quando quero sentir-me mais feliz, penso em algo diferente.” (M=3,94; D.P.=0,88), evidenciando uma maior facilidade na dita situação.

Os itens da subescala “Supressão” obtiveram um valor médio de 3,04, variando entre 2,02 e 3,59, enquanto a subescala regista um valor médio de 12,15 (M=12,15; D.P.=2,90). Avaliando esta subescala a estratégia de regulação emocional “supressão”, estes valores médios sugerem que os adolescentes em estudo usarão a dita estratégia moderadamente. O item com menor valor médio é o 4, “Quando me sinto feliz, tenho cuidado em não o mostrar”, (M=2,02; D.P.=1,08), evidenciando a pouca ocorrência da situação em causa. O item com maior valor médio é o 2, “Guardo os meus sentimentos para mim.” (M=3,59; D.P.=1,03), evidenciando a ocorrência moderada da situação.

A subescala “Reavaliação cognitiva” obteve um valor médio superior ao da subescala “Supressão”, indicando que os adolescentes em estudo usarão principalmente essa estratégia de regulação emocional.

ERICA.

Os itens da subescala “Controlo emocional” obtiveram um valor médio de 3,28, variando entre 2,75 e 4,00, enquanto a subescala regista um valor médio de 29,49 (M=29,49; D.P.=4,95). Avaliando esta subescala a regulação do afeto negativo, estes valores médios sugerem que os adolescentes em estudo regularão o dito afeto de forma adaptativa. O item com menor valor médio é o 12, “É difícil para mim esperar por algo que eu queira”, (M=2,75; D.P.=1,07), evidenciando maiores dificuldades na situação em causa, mas ainda dentro de uma situação adaptativa. Já o item com maior valor médio foi o 16, “Eu aborreço os

outros porque me meto no que não me diz respeito” ($M=4,00$; $D.P.=1,08$), evidenciando uma maior facilidade na regulação da dita situação.

Os itens da subescala “Responsividade situacional” obtiveram um valor médio de 4,20, variando entre 3,63 e 4,50, enquanto a subescala regista um valor médio de 16,79 ($M=16,79$; $D.P.=2,56$). Avaliando esta subescala as respostas emocionais socialmente apropriadas, estes valores médios sugerem que os adolescentes em estudo, no geral, prestarão respostas emocionais de forma socialmente adaptada. O item com menor valor médio foi o 15, “Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles”, ($M=3,63$; $D.P.=1,08$), manifestando uma menor facilidade na situação em causa, e o que obteve maior valor médio foi o 2, “Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles”, ($M=4,50$; $D.P.=,76$), evidenciando uma maior facilidade na dita situação.

Seguidamente, foram obtidos valores para as diferentes subescalas a considerar na prossecução do estudo, a partir da divisão do valor da soma total pelo número de itens de cada subescala.

Relações Entre as Dimensões da Raiva

Para analisar a relação entre as variáveis em estudo, efetuou-se, primeiro, o cálculo do coeficiente *r de Pearson*. Os resultados deste coeficiente mostram que a variável independente “Idade” não está relacionada significativamente com nenhuma das variáveis dependentes, havendo, no entanto, uma tendência de relação na dimensão “Supressão”, da escala *ERQ-CA*, $p \leq .06$. Assim, a variável “Idade” já não foi tida em consideração nas análises posteriores, mas apenas as variáveis independentes “Sexo” e “Ano de escolaridade”.

As subescalas “Sentimentos de Raiva”, “Raiva Física e Verbal”, “Temperamento de Raiva”, “Raiva Reativa”, “Controlo da Raiva (out)”, “Controlo da Raiva (in)”, “Expressão da Raiva (out)” e “Expressão da Raiva (in)” relacionam-se entre si da seguinte forma como mostrado na Tabela 1.

TABELA 1

Matriz de intercorrelações entre as subescalas de STAXI-NA

	Sentimen tos de Raiva	Raiva Física e Verbal	Tempera mento de Raiva	Raiva Reativa	Controlo da Raiva (out)	Controlo da raiva (in)	Expressão da Raiva (out)	Expressão da Raiva (in)
Sentimentos de Raiva	1	.39**	.26**	.20**	-.10	-.19*	.25**	.25**
Raiva Física e Verbal		1	.41**	.26**	-.23**	-.27**	.59**	-.00
Temperamento de Raiva			1	.41**	-.44**	-.34**	.48**	.17*
Raiva Reativa				1	-.31**	-.21**	.38**	.16*
Controlo da Raiva (out)					1	.42**	-.37**	.09
Controlo da Raiva (in)						1	-.31**	-.00
Expressão da Raiva (out)							1	.06
Expressão da Raiva (in)								1

**correlação significativa $p < .01$; * correlação significativa $p < .05$.

Estes resultados foram comparados com a matriz de intercorrelações do instrumento original (Del Barrio, Aluja & Spielberger, 2004 (p.239), sendo que a mesma apresenta os resultados discriminados por rapazes/raparigas. Conclui-se que os resultados deste estudo são congruentes, no geral, com os do instrumento original.

Relações Entre as Dimensões da Regulação Emocional

As subescalas “Reavaliação Cognitiva” e “Supressão” não apresentam uma correlação significativa entre si (-0.04 ; $p = .567$). No instrumento de Gullone & Taffe (2012), *ERQ-CA*, as subescalas apresentam uma fraca correlação negativa (-0.13 ; $p = .002$) conforme o esperado.

As subescalas “Controlo Emocional” e “Responsividade Situacional” correlacionam-se positivamente entre si, de forma fraca ($.20$; $p = .008$). Na adaptação do instrumento original *ERICA*, feita por Reverendo (2011), estas subescalas correlacionavam-se também positivamente de forma fraca ($.20$; $p < .01$).

Apenas se verifica uma correlação significativa, positiva, entre as subescalas “Reavaliação Cognitiva” e “Responsividade Situacional” ($.32$; $p = .000$).

Relações Entre as Dimensões da Raiva e as Dimensões da Regulação Emocional

Entre as subescalas do *STAXI-NA* e as subescalas do *ERQ-CA*, apenas se verificam correlações significativas entre a subescala “Sentimentos de Raiva” e a subescala “Reavaliação Cognitiva”, correlação negativa, entre a subescala “Controlo da Raiva (in)” e a subescala “Reavaliação Cognitiva”, correlação positiva, e entre a subescala “Expressão da Raiva (in)” e a subescala “Supressão”, correlação negativa, conforme o esperado (ver Tabela 2).

Entre as subescalas do *STAXI-NA* e as subescalas do *ERICA*, encontram-se várias correlações significativas, nomeadamente no que respeita à subescala “Controlo Emocional”, correlacionada negativamente com “Sentimentos de Raiva”, “Raiva Física e Verbal”, “Temperamento de Raiva”, “Raiva Reativa” e “Expressão da Raiva (out)” e positivamente com “Controlo da Raiva (out)” e “Controlo da Raiva (in)”, conforme o esperado (ver Tabela 2). Quanto à subescala “Responsividade Situacional”, apenas se correlaciona significativamente, de forma negativa, com as subescalas “Sentimentos de Raiva” e “Raiva Física e Verbal”, e de forma positiva com a subescala “Controlo da Raiva (in)”, também conforme o esperado (ver Tabela 2).

TABELA 2
Correlações entre as subescalas do STAXI-NA, do ERQ-CA e do ERICA

	Reavalição		Controlo	
	Cognitiva	Supressão	Emocional	Responsividade Situacional
Sentimentos de Raiva	-.19*	.14	-.34**	-.16**
Raiva Física e Verbal	-.08	.00	-.42**	-.28**
Temperamento de Raiva	-.10	.07	-.54**	-.11
Raiva Reativa	.07	.00	-.39**	-.00
Controlo da Raiva (out)	.10	-.10	.42**	.06
Controlo da Raiva (in)	.19*	-.07	.33**	.31**
Expressão da Raiva (out)	.01	-.10	-.44**	-.02
Expressão da Raiva (in)	-.01	.39**	-.12	.14

**correlação significativa, $p < .01$; *correlação significativa, $p < .05$

Diferenças em Função do Sexo e do Ano de Escolaridade

Para averiguar quais as variáveis dependentes (ver Tabela 3) que variavam em função do “Sexo” ou do “Ano de escolaridade”, e controlar de forma mais eficaz os erros de tipo I e de tipo II, optou-se por realizar uma MANOVA.

TABELA 3

Médias Globais das Variáveis Dependentes

Variáveis Dependentes	Média	D.P.
Sentimento de raiva	1,22	0,03
Raiva física e verbal	1,30	0,04
Temperamento de raiva	1,62	0,04
Raiva reativa	2,10	0,04
Controlo da raiva (out)	2,08	0,05
Controlo da raiva (in)	2,21	0,05
Expressão da raiva (out)	1,60	0,04
Expressão da raiva (in)	1,90	0,04
Reavaliação cognitiva	3,56	0,05
Supressão	3,03	0,06
Controlo emocional	3,22	0,04
Responsividade situacional	4,20	0,05

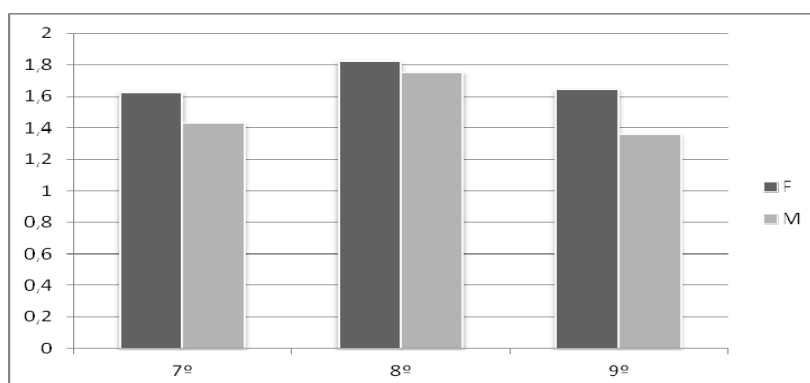
Os resultados da análise multivariada -2 (sexo) x 3 (ano de escolaridade) revelaram efeitos principais multivariados para o sexo [$F(12,153)=2,63$, $p=.003$, λ de Wilk=.83, η^2 parcial=.17] e para o ano de escolaridade [$F(24,306)=1,61$, $p=.037$, λ de Wilk=.79, η^2 parcial=.11], sem efeito de interação sexo*ano de escolaridade.

Temperamento de raiva.

Nesta dimensão, em função do sexo, verifica-se um efeito significativo [$F(1, 164)=7.53$, $p=.007$, η^2 parcial=.04], registando-se níveis significativamente superiores para as raparigas em todos os anos de escolaridade (ver Figura 1).

FIGURA 1

Diferenças no Temperamento de raiva em função do sexo e do ano de escolaridade

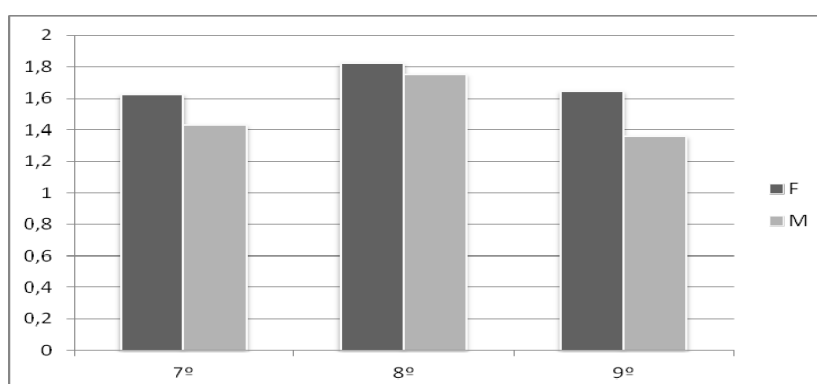


Expressão da raiva (out).

Nesta dimensão, em função do sexo, verificou-se um efeito significativo [F (1, 164)=5.34, $p=.022$, η^2 parcial=.03], registrando-se níveis significativamente superiores para as raparigas em todos os anos de escolaridade (ver Figura 2). Quanto aos efeitos do fator ano de escolaridade, verificou-se também um efeito significativo [F (2, 164)=4.37, $p=.014$, η^2 parcial=.05] e o teste *post-hoc de Tukey HSD* mostrou níveis significativamente superiores para os adolescentes do 8º ano de escolaridade quando comparados com os do 7º ano ($p=.017$) e também quando comparados com os seus colegas do 9º ano ($p=.010$) (ver Figura 2).

FIGURA 2

Diferenças na Expressão da raiva (out) em função do sexo e do ano de escolaridade

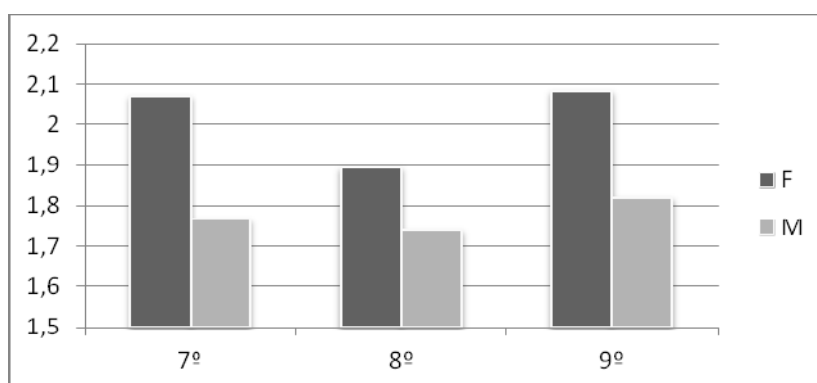


Expressão da raiva (in).

Nesta dimensão, em função do fator sexo, verificou-se um efeito significativo [F (1, 164)=8.39, $p=.004$, η^2 parcial=.03], registrando-se níveis significativamente superiores para as raparigas em todos os anos de escolaridade (ver Figura 3).

FIGURA 3

Diferenças na Expressão da raiva (in) em função do sexo e do ano de escolaridade

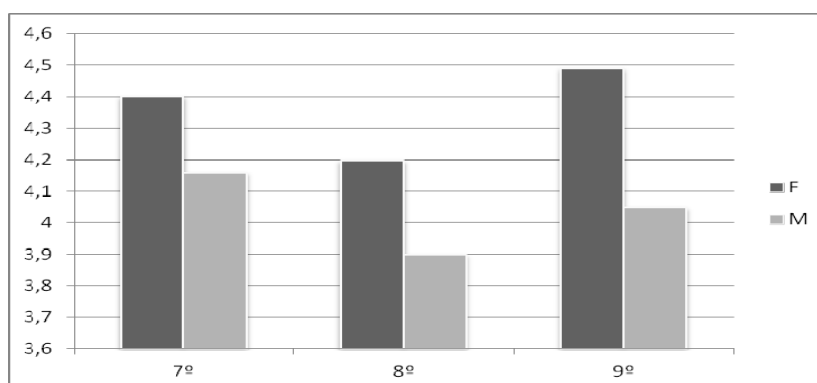


Responsividade situacional.

Nesta dimensão, em função do fator sexo, verificou-se um efeito significativo [F (1, 164)=10.14, $p=.002$, η^2 parcial=.06], registrando-se níveis significativamente superiores para as raparigas em todos os anos de escolaridade (ver Figura 4).

FIGURA 4

Diferenças na Responsividade situacional em função do sexo e do ano de escolaridade

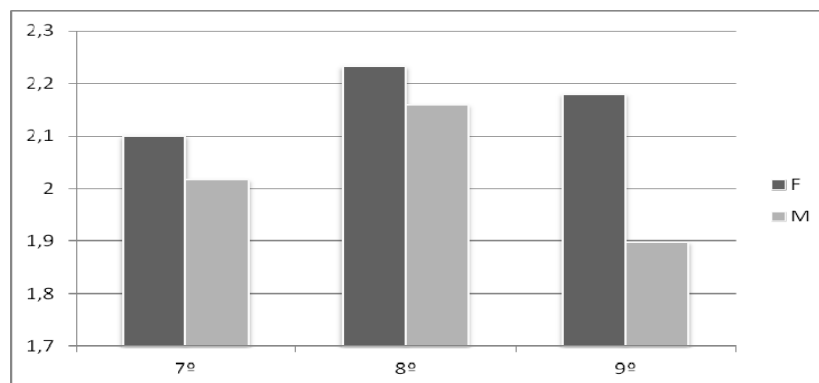


Raiva reativa.

Nesta dimensão, em função do fator sexo, verificou-se uma tendência [F (1, 164)=2.997, $p=.085$, η^2 parcial=.02], registrando-se níveis superiores para as raparigas em todos os anos de escolaridade (ver Figura 5).

FIGURA 5

Diferenças na Raiva reativa em função do sexo e do ano de escolaridade

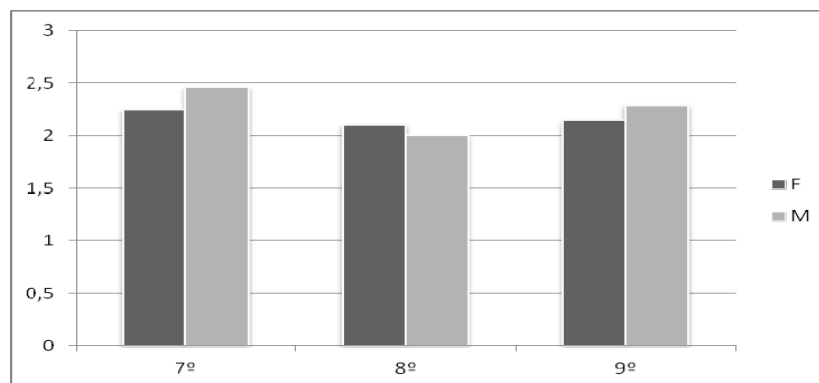


Controlo da raiva (in).

Relativamente a esta dimensão, em função do ano de escolaridade, verificou-se um efeito significativo [F (2, 164)=3.27, $p=.04$, η^2 parcial=.04] e o teste *post-hoc de Tukey HSD* mostrou níveis significativamente inferiores ($p=.016$) nos adolescentes do 8º ano por comparação com os do 7º ano (ver Figura 6).

FIGURA 6

Diferenças no Controlo da Raiva (in) em função do ano de escolaridade e do sexo

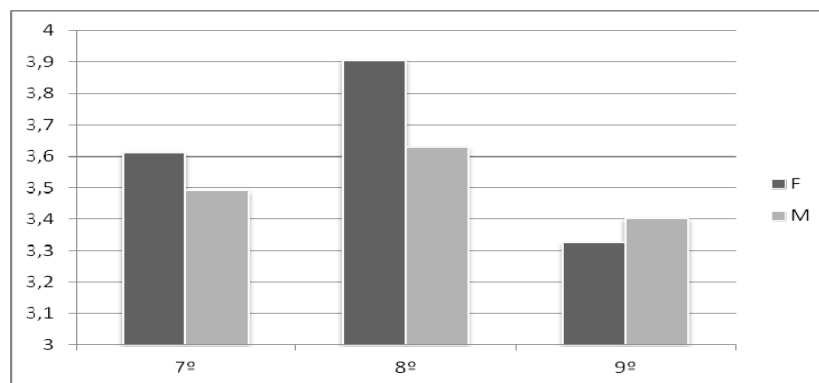


Reavaliação cognitiva.

Quanto a esta dimensão, em função do fator ano de escolaridade, também se verificou um efeito significativo [$F(2, 164)=4.37$, $p=.014$, η^2 parcial=.05] e o teste *post-hoc de Tukey HSD* mostrou níveis significativamente superiores para os adolescentes do 8º ano quando comparados com os do 9º ($p=.016$) (ver Figura 7).

FIGURA 7

Diferenças na Reavaliação cognitiva em função do ano de escolaridade e do sexo

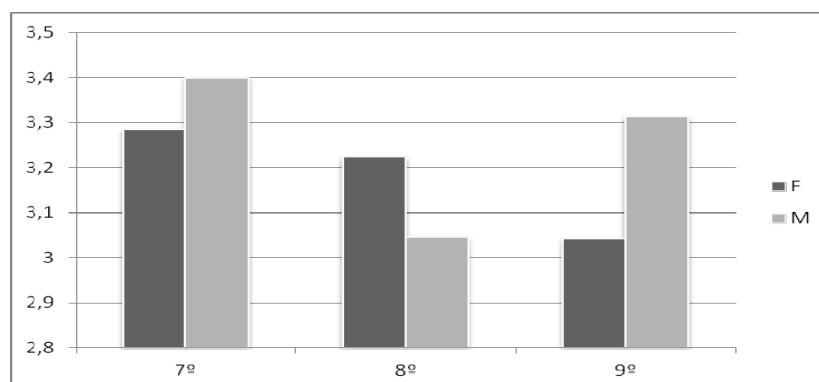


Controle emocional.

No que respeita a esta dimensão, em função do fator ano de escolaridade, regista-se uma tendência [$F(2, 164)=2.76$, $p=.066$, η^2 parcial=.033] e o teste *post-hoc de Tukey HSD* mostrou uma tendência para níveis inferiores dos adolescentes do 8º ano ($p=.054$) quando comparados aos do 7º, nomeadamente nos adolescentes do sexo masculino, embora não seja significativa a diferença entre sexos nem atingida a tendência para interação entre sexo e ano de escolaridade (ver Figura 8).

FIGURA 8

Diferenças no Controlo emocional em função do ano de escolaridade e do sexo



DISCUSSÃO

Regular as emoções no quotidiano é uma necessidade da vida civilizada, sendo a capacidade de regular as emoções essencial para o funcionamento adaptativo (Gross, Richards & John, 2006), para além de ter uma reconhecida a importância no desenvolvimento psicológico saudável (Gullone & Taffe, 2012). Apesar de toda a importância dada à regulação emocional nas últimas duas décadas, a investigação tem-se centrado mais nos períodos da infância e dos adultos, negligenciando-se o que se passa entre a infância média e a adolescência (Gullone & Taffe, 2012), sendo escassos os instrumentos da regulação emocional em adolescentes (MacDermott, Gullone, Allen, King & Tonge, 2010).

Uma emoção cujas necessidades de compreensão e de regulação se tem feito sentir é a raiva. Está associada a desadaptação e doença nos adultos, sendo muito importante a compreensão da sua expressão em crianças e adolescentes (Kerr & Schneider, 2008), tanto mais que pode predizer os comportamentos agressivos (Clay, Haggund, Kashani & Frank, 1996), para além de ter várias funções adaptativas (Törestad, 1990, Izard, 1993, Lemerise & Dodge, 1993, Novaco, 2000), incluindo a de prevenir a agressão (Izard, 1993). No entanto tem havido muito menos investigação nas correlações da expressão da raiva não adaptativa nas crianças e nos adolescentes do que nos adultos (Kerr & Schneider, 2008), para além da avaliação da raiva nas crianças ter sido muito menos desenvolvida do que nos adultos (Del Barrio, Spielberger e Aluja, 2005).

Por outro lado, tem-se revelado crescente o interesse pelos comportamentos não adaptativos no meio escolar, com destaque para a violência (Seixas, 2005), sendo obrigatória a educação para a saúde nas escolas portuguesas (Lei 60/2009).

Pretendeu-se, então, estudar as estratégias e a qualidade da regulação emocional e também a experiência, a expressão e o controlo da raiva em adolescentes, alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de uma escola da área da grande Lisboa, pretendendo-se compreender as temáticas referidas e saber se há diferenças significativas entre sexos e anos de escolaridade e relativas à idade.

Regulação Emocional

Passando, agora, à discussão dos resultados obtidos, relativamente à análise descritiva, verifica-se que a generalidade dos adolescentes do estudo mostram regular o afeto negativo de forma adaptativa, a avaliar pelas pontuações médias obtidas na subescala “Controlo Emocional”. Regulam com mais dificuldade a espera pelo que desejam e com maior facilidade o meter-se no não lhes diz respeito, sendo estes resultados compatíveis com o estudo de Reverendo (2011).

No geral, estes adolescentes também prestarão respostas emocionais de forma socialmente adaptada, tendo em conta os valores médios obtidos na subescala “Responsividade Situacional”, manifestando uma menor facilidade em corresponder às situações de tristeza e preocupação dos outros, o que também é manifestado em Reverendo, (2011) e uma maior facilidade em corresponder à simpatia evidenciada pelos adultos a seu respeito, diferente de Reverendo (2011).

Quanto às estratégias de regulação emocional adotadas, surge a “Reavaliação Cognitiva” com maior valor médio do que a “Supressão”, não sendo esta diferença significativa. Estes resultados são compatíveis com os do *ERQ-CA* de Gullone & Taffe (2012). Os adolescentes do estudo, na generalidade, evidenciam maior dificuldade em mudar a forma de pensar sobre o que os faz sentir menos mal e maior facilidade em pensar em algo diferente quando se querem sentir mais felizes. No que respeita à estratégia de “Supressão”, os adolescentes mostraram menos ocorrência na ação de esconder os seus sentimentos de felicidade e maior ocorrência da ação de guardar os seus sentimentos para si próprios.

Raiva

No momento da aplicação do questionário de autorrelato *STAXI-NA*, adaptado, a generalidade dos adolescentes percecionava um índice baixo dos sentimentos de raiva, congruente com o instrumento original de Del Barrio, Spielberger e Aluja, 2005, sendo a fúria o estado menos evidenciado e o aborrecimento (“Sinto-me chateado”) o mais evidenciado, sendo este estado bastante esperado dadas as características dos adolescentes e a necessidade de preencherem três questionários.

Também no momento do preenchimento do questionário, os desejos percebidos de “Raiva física e verbal” eram baixos, sendo o desejo de maltratar alguém o menos evidenciado e o desejo de insultar alguém o mais evidenciado. Em comparação com o instrumento original o valor médio desta subescala é superior.

A generalidade dos adolescentes possuirá um temperamento de raiva em níveis adaptativos, sendo a ação de “dizer coisas desagradáveis” a menos frequente e a ação de se irritarem facilmente a mais frequente. O traço de raiva reativa surge em níveis adaptativos, havendo menos fúria perante a frustração de uma nota má quando estudaram bastante do que perante uma repreensão à frente dos outros. Esta indicação terá importância para os professores aquando da necessidade de confrontação dos alunos com os seus comportamentos menos adequados no processo de ensino-aprendizagem.

O controlo externo da raiva revela também níveis adaptativos, não considerando a generalidade dos adolescentes que se acalme mais rapidamente do que os outros e sendo o maior controlo exercido sobre a fúria e os sentimentos de raiva. O uso de mecanismos do controlo interno da raiva também se situa em níveis adaptativos, recorrendo os adolescentes menos à respiração profunda para se acalmar e mais às tentativas para relaxarem. Estas indicações terão importância nos projetos educativos das escolas, sendo de considerar, de forma interdisciplinar, atividades de promoção e desenvolvimento de mecanismos simples de controlo interno emocional como o uso da respiração.

A expressão externa da raiva também foi registada com níveis adaptativos, sendo a ação de atacar tudo o que enfurece a menos selecionada e as ações de exprimir a raiva e discutir as mais selecionadas. Estes resultados também serão importantes para os projetos educativos das escolas, podendo estes prever dinamização de formas adaptativas de expressão da indignação e da raiva.

A expressão interna da raiva foi registada com níveis também adaptativos, sendo a vontade de chorar em situação de zanga a menos selecionada e a preferência por ficar sozinho(a) a mais selecionada.

Os valores médios verificados nas subescalas do instrumento *STAXI-NA* adaptado são congruentes com os do instrumento original, notando-se, no entanto diferenças superiores a 0.50 nas subescalas “Raiva física e verbal”, “Raiva Reativa”, “Controlo da Raiva (in)”, com

valores superiores neste estudo, e na subescala “Expressão da raiva (in), com valor inferior neste estudo.

Diferenças em Função do Sexo

Passando à discussão da relação entre variáveis, verifica-se, em primeiro lugar que a variável independente idade não se correlaciona significativamente com nenhuma outra variável e que a correlação das subescalas em cada instrumento se comporta de forma semelhante aos instrumentos originais (*STAXI-NA* e *ERQ-CA*) e ao adaptado (*ERICA*) e quanto à intercorrelação de todas as subescalas, verifica-se que as correlações significativas positivas e negativas registadas estão de acordo com o esperado.

No que respeita à variação das variáveis dependentes em função do sexo constatou-se a sua influência nas variáveis “Temperamento de raiva”, “Expressão da raiva (in)”, “Raiva reativa” e “Responsividade situacional”, obtendo sempre as raparigas pontuações mais elevadas. No que respeita às variáveis “Temperamento de raiva” e “Raiva reativa”, estes resultados diferem dos dos estudos de Broid e Agnew (1997), de Pais (2000) e de Burney (2006) e ainda do desenvolvimento do instrumento original para medição da raiva (Del Barrio, Aluja & Spielberger, 2004), em que os rapazes atingiam pontuações mais elevadas.

No entanto, Ghanizadeh (2008), estudando as dimensões da raiva em meio escolar e as suas relações com comportamentos e ideação suicida, através de uma medida de autorrelato, verificou que as raparigas experienciavam mais raiva do que os rapazes. Kring (2000) também salienta que, em medidas de autorrelato, não se encontraram no geral diferenças significativas na experiência da raiva quanto ao sexo nas escalas de estado e traço de raiva. A autora também constatou que vários estudos sobre os estereótipos sobre a raiva revelaram que se supõe que as mulheres expressem menos raiva do que os homens, embora seja suposto não haver diferenças na experiência da raiva entre homens e mulheres.

Já a influência do sexo na “Responsividade situacional”, com as raparigas a obterem resultados mais elevados, é concordante com a adaptação de Reverendo (2011) e com o *ERICA* original.

Diferenças em Função do Ano de Escolaridade

A variável independente ano de escolaridade influencia significativamente as variáveis “Controlo da raiva (in)” e “Reavaliação cognitiva”.

Assim, verifica-se, significativamente, um maior controlo interno da raiva nos adolescentes do 7º ano de escolaridade relativamente aos seus colegas do 8º ano. Se compararmos estes resultados com os de estudos onde foram encontradas diferenças no que respeita à idade, por exemplo em Burney (2006), em que se sugere que à medida que os adolescentes avançam na idade cronológica, o nível de raiva impulsiva diminui e os níveis de controlo da raiva aumentam, poderemos notar alguma contradição nos resultados do presente estudo. A diferença poderá, eventualmente, ser explicada por características específicas dos participantes no estudo, nomeadamente os dos anos em causa, mas não foi possível obter da escola quaisquer informações quanto à existência de relatórios internos sobre tal assunto.

Os resultados coincidem com o comportamento da variável “Controlo emocional” em que se mostrou uma tendência para níveis inferiores nos adolescentes do 8º ano quando comparados com os do 7º, nomeadamente nos do sexo masculino, embora não seja significativa a diferença entre sexos nem atingida a tendência para interação entre sexo e ano de escolaridade.

Quanto à variável “Reavaliação cognitiva”, mostrou níveis significativamente superiores para os adolescentes do 8º ano quando comparados com os do 9º, o que poderá mostrar da parte dos alunos do 8º ano, pelas suas características, maior facilidade nesta estratégia de regulação emocional, do que o evitamento de situações.

Limitações

No que respeita às limitações do estudo, pode apontar-se a seleção da escola e da amostra obedecerem a critérios de conveniência, impedindo a generalização dos resultados, e o facto de a direção da escola ter tido um papel preponderante na seleção das turmas. Este facto e o de a aplicação dos instrumentos se ter realizado na presença dos professores poderão ter tido efeitos, impossíveis de discriminar, nos resultados obtidos.

Uma dificuldade prendeu-se desde logo com a falta de instrumentos adaptados à população portuguesa da faixa etária em causa, pelo que foram traduzidos e adaptados os instrumentos *ERQ-CA* e *STAXI-NA* e foi usada a adaptação do *ERICA* realizada por Reverendo (2011). Neste processo, foi verificada a aceitabilidade da fidelidade das subescalas dos instrumentos *STAXI-NA* e *ERQ-CA*, mas apenas de duas subescalas do instrumento *ERICA*, “Controlo Emocional” e “Responsividade Situacional”, não se tendo podido aceitar a subescala “Autoconsciência Emocional”. Dadas as limitações impostas pela necessidade de terminar o estudo num ano letivo, segundo a natureza deste tipo de trabalho, as medidas adaptadas não foram submetidas à validação pelo teste-reteste.

O estudo baseou-se em medidas quantitativas, autorrelatos, as quais não permitem aprofundar as experiências subjetivas dos indivíduos. Considerando, nomeadamente, as diferenças entre sexos no respeitante à experiência da raiva, teria sido interessante entrevistar as raparigas a fim de se obterem mais elementos para a compreensão do fenómeno.

Conclusões e Perspetivas de Futuro

Este estudo contribuiu para uma melhor compreensão da regulação emocional e da experiência, expressão e controlo da raiva nos adolescentes do 7º ao 9º ano de escolaridade, tanto mais que a investigadora não encontrara trabalhos que relacionassem as variáveis que escolheu estudar. Mostra também que o grupo estudado, embora pertencente a uma escola pública suburbana, da área da grande Lisboa, onde se registam habitualmente vários casos de indisciplina escolar e situações problemáticas, manifesta no geral níveis adaptativos relativamente a todas as variáveis estudadas. A ser divulgado este trabalho na escola a que pertencem os participantes, e nas da zona envolvente, poderá contribuir para uma melhor compreensão das formas como os adolescentes regulam as suas emoções e experienciam e exprimem a sua raiva, podendo ser útil para os Serviços de Psicologia desses agrupamentos escolares os quais, poderão sugerir a implementação de estratégias visando uma maior consciência dos adolescentes das suas emoções e das formas como lidam com as mesmas, nomeadamente com a sua raiva.

Com o estudo foi também possível experienciar a complexidade que envolve a adaptação de instrumentos para culturas e línguas diferentes. Apesar das limitações acima

expostas, considera-se que o trabalho desenvolvido com o instrumento *STAXI-NA* talvez possa ser uma muito humilde contribuição para uma futura adaptação deste instrumento para as crianças e adolescentes portugueses. De futuro, para uma compreensão mais aprofundada dos constructos estudados, sugere-se, sempre que possível, o cruzamento dos métodos de investigação quantitativos com os qualitativos.

REFERÊNCIAS

- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- Blanchard-Fields, F. & Coats, A. H. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Developmental Psychology*, 44(6), 1547-1556.
- Broidy, L. & Agnew, R. (1997). Gender and crime: A general strain theory perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, 275-306.
- Burney, D. M. (2006). An investigation of anger styles in adolescent students. *The Negro Educational Review*, 57 (1-2), 35-47.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Cicchetti, D., Ganibar, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high- risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K.F. Dodge (Eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation*, (pp.15-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clay, D. L., Hagglund, K. J., Kashani, J. H., & Frank, R. G. (1996). Sex differences in anger expression, depressed mood, and aggression in children and adolescents. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 3, 79-92.
- Cole, P.M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N.A., Fox (Ed.) *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-100.

- Del Barrio, M. V., Aluja, A., & Spielberger, C. D. (2004). Anger assessment with the *STAXI-CA*: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.
- Del Barrio, M. V., Spielberger, C. D., & Aluja, A. (2005). *STAXI-NA. Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, (72), 4, 1112-1134.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T.(2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L.(2004). Effortful control. Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F., Baumeister, & K. D., Vohs (Eds.). *Handbook of selfregulation*, (pp. 259-282). New York: The Guilford Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349-358.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.381-403). New York: The Guilford Press
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da auto-estima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico dos adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5),184-188.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). Domains of emotions regulation. In J. Garber, & K. A., Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). . Cambridge: Cambridge University Press.

- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 8 (2), 525-535.
- Gross, J.J., Carstensen, L. L., Pasupathi, M. Tsai, J., Skorpen, C. G., & Hsu, A. Y. C. (1997). Emotion and aging: Experience, expression and control. *Psychology and Aging*, 12, 590-599.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2007). Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York. London. The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J. Simpson & J.N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp.13-35). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York. London. The Guilford Press.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012) The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological assessment* 24(2), 409-417. American Psychological Association

- Izard, C.E. (1991). Perspectives on emotions in psychotherapy. In J. D., Safran & L. S., Greenberg (Eds.). *Emotion, psychotherapy, and change* (pp. 280-289). New York: Guilford Press.
- Izard, C. E., & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber, & K. A., Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 303-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (3), 260-280.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72 (6), 1301– 1334
- Kerr, M. A., & Schneider, B. H. (2008). Anger expression in children and adolescents: a review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28, 559-577.
- Kring, A. M. (2000). Gender and anger. In A. H. Fischer. (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspective*, (pp. 211-231). Cambridge University Press: New York.
- Lazarus, M. S., & Smith, C. A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and emotion*, 2, 281-300.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (1993). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 537-546). Nova Iorque: The Guilford Press.

- MacDermott, S. T., Gullone, E., Allen, J. S. King, N. J., & Tong, B. (2010) The Emotion regulation index for children and adolescents (ERICA): A Psychometric investigation. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 32, 301-314
- Marques, M. I., Mendes, A., & Sousa, L. (2007). Adaptação para Português do Inventário da Expressão da Ira Estado-Traço (STAXI-2; Spielberger, 1999). *Psychologica*, 46, 84-104.
- Masters, J.C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber, & K.A., Dodge (Eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 182-207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A., & Spielberger, C.D. (2001). *Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo. STAXI-2 versión española*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Mullin, B. C., & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. *Handbook of emotion regulation* (pp. 523-541). New York. London. The Guilford Press.
- Novaco, R. W. (2000). Anger. In G., Fink (Ed.) *Encyclopedia of stress*. (Vol 1, pp. 188-194). Sandiego, California: Academic Press.
- Pais, A. (2000). *A raiva em pré-adolescentes e adolescentes – A importância dos maus sentimentos*. Lisboa: ISPA, consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/752>
- Reverendo, M. I. (2011). *Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental. Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

- Rivers, S. E., Brackett, M. C., Katulak, N. A., & Salovey, P. (2007). Regulation anger and sadness: An exploration of discrete emotions in emotion regulation. *Journal of Happiness Studies*, 8, 393-427.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current directions in psychological science*. Association for Psychological Science
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). Emotional development in childhood and adolescence: social effectiveness and positive adaptation. In N., Eisenberg. *Handbook of child psychology*. Social, emotional and personality development. Emotional development: action, communication, and understanding (Vol. 3, pp. 248-299). New Jersey. John Wiley & Sons, Inc: Hoboken.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 97-110.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), 1869 – 1880
- Silva, D., Campos, R. & Prazeres, N. (1999). O Inventário de Estado-Traço de Raiva (STAXI) e a sua adaptação para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 34.
- Spielberger, C. D. (1996). *State-Trait Anger Expression Inventory – STAXI. Professional manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S., Rhodes, H. J. & Vestal, K. D. (2003). Prevalence child and adolescent exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 247-264.

- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (4), 750-759.
- Thompson, R., Easterbrooks, M. A., & Padilla-Walker, L. (2003). Social and emotional development in infancy. In R. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology - Developmental psychology* (Vol.6, pp. 91-112). New York: Wiley
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Törestad, B. (1990). What is anger provoking? A psychophysical study of perceived causes of anger. *Aggressive Behavior*, 16, 9-26.

ANEXOS

Anexo A

Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA)

MacDermott & Gullone & Allen & King & Tonge, 2010

Tradução e Adaptação da Versão Portuguesa

Isabel Reverendo & Teresa Machado, 2010, FPCE-UC

ID _____ Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Sexo: M / F Data: _____

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece **mais verdadeira para ti**. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1 - Sou uma pessoa feliz.	1	2	3	4	5
2 - Quando os adultos são simpáticos comigo, eu sou simpático(a) com eles.	1	2	3	4	5
3 - Eu reajo bem quando as coisas mudam ou tenho de experimentar algo novo.	1	2	3	4	5
4 - Quando fico aborrecido(a), consigo ultrapassar isso rapidamente.	1	2	3	4	5
5 - Quando as coisas não correm como eu quero, fico aborrecido(a) facilmente.	1	2	3	4	5
6 - Quando as outras crianças são simpáticas comigo, eu sou simpático(a) com elas.	1	2	3	4	5
7 - Eu tenho explosões de raiva.	1	2	3	4	5
8 - Eu gosto de ver os outros a magoarem-se ou a ficarem aborrecidos.	1	2	3	4	5
9 - Eu sou perturbador quando não devo.	1	2	3	4	5
10 - Eu fico zangado(a) quando os adultos me dizem o que posso ou não fazer.	1	2	3	4	5
11 - Eu sou uma pessoa triste.	1	2	3	4	5
12 - É difícil para mim esperar por algo que eu queira.	1	2	3	4	5
13 - Eu sou calmo(a) e tímido(a) e não mostro os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
14 - Eu faço as coisas sem pensar primeiro.	1	2	3	4	5
15 - Quando os outros estão preocupados, eu fico triste e preocupado(a) com eles.	1	2	3	4	5
16 - Eu aborreço os outros porque me meto no que não me diz respeito.	1	2	3	4	5

Anexo B

Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA)

Gullone, E. & Taffe, J. (2012)

Tradução e adaptação de Ana Nunes

ID _____ Idade: ____ Ano de escolaridade: ____ Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Data: _____

Pedimos-te que leias com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinales com uma cruz o grau em que cada uma te parece **mais verdadeira para ti**. Não te concentres muito tempo em cada item. Lembra-te, não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1. Quando quero sentir-me mais feliz, penso em algo diferente.	1	2	3	4	5
2. Guardo os meus sentimentos para mim.	1	2	3	4	5
3. Quando quero sentir-me menos mal (ex. triste, zangado(a) ou preocupado(a)) penso em algo diferente.	1	2	3	4	5
4. Quando me sinto feliz, tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
5. Quando estou preocupado(a) com alguma coisa, faço por pensar sobre isso de uma forma que me ajude a sentir melhor.	1	2	3	4	5
6. Controlo os meus sentimentos não os demonstrando.	1	2	3	4	5
7. Quando quero sentir-me mais feliz sobre alguma coisa, mudo a forma como penso sobre isso.	1	2	3	4	5
8. Controlo os meus sentimentos sobre as coisas, mudando a forma como penso sobre elas.	1	2	3	4	5
9. Quando me sinto mal (ex: triste, zangado(a), ou preocupado(a)), tenho cuidado em não o mostrar.	1	2	3	4	5
10. Quando me quero sentir menos mal (ex. triste, zangado(a) ou preocupado(a)) sobre alguma coisa, mudo a forma como penso sobre isso.	1	2	3	4	5

Anexo C

Inventario de expression de ira estado-rasgo en niños y adolescentes STAXI-NA

Victoria del Barrio, Charles Spielberger & Anton Aluja (2004)

Tradução e adaptação de Ana Nunes

ID _____ Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
Data: _____

PARTE I

Instruções

Apresentam-se a seguir afirmações que as pessoas utilizam para se descrever a si próprias.

Lê cada afirmação e marca com uma X a resposta que melhor indica COMO TE SENTES NESTE MOMENTO.

COMO ME SINTO NESTE MOMENTO	Pouco	Bastante	Muito
1 – Sinto-me furioso(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Sinto-me irritado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - Sinto-me com raiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - Apetece-me insultar alguém.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Apetece-me bater em alguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Sinto-me chateado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Apetece-me dar pontapés em alguém.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – Apetece-me maltratar alguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE II

Instruções

Apresentam-se a seguir afirmações que as pessoas utilizam para se descrever a si próprias.

Lê cada afirmação e marca com uma X a resposta que melhor indica COMO TE SENTES HABITUALMENTE.

COMO ME SINTO HABITUALMENTE	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre
9 – Tenho mau feitio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Irrito-me facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Fico furioso(a) quando me atraso por culpa dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Fico furioso(a) quando não reconhecem que trabalho bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Perco o controlo facilmente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Digo coisas desagradáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Fico furioso(a) quando me repreendem à frente dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Fico furioso(a) quando estudo bastante para um teste e tenho uma nota má ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE III

Instruções

Apresentam-se a seguir afirmações que as pessoas utilizam para descrever as suas reações quando se sentem zangadas ou mesmo furiosas.

Lê cada afirmação e marca com uma X a resposta que melhor indica COMO REAGES QUANDO ESTÁS ZANGADO(A) OU FURIOSO(A).

QUANDO ESTOU ZANGADO(A) OU FURIOSO(A)...	Quase nunca	Algumas vezes	Quase sempre
17 – Exprimo a minha raiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Escondo os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Apetece-me chorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Prefiro ficar sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 – Bato com as portas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – Discuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – Fico furioso(a), mas não o mostro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 – Se me descontrolo, consigo dominar-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – Acalmo-me mais rapidamente do que os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – Controlo a minha fúria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – Ataco tudo o que me enfureça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – Controlo os meus sentimentos de raiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – Respiro profundamente para me acalmar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Faço coisas que me tranquilizam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 – Tento relaxar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – Faço coisas que me acalmam.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>